

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role ilustrace na porozumění textu LPDM na 1.st.ZŠ

Role of illustration in understanding a text at primary school

Barbora Cimerová

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Hausenblas

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: 1.ST

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Role ilustrace na porozumění textu LPDM na 1. stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....

podpis

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za jeho cenné rady a připomínky, vstřícnost při konzultacích a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala učitelům a žákům ze FZŠ Otokara Chlupa a ZŠ Kutnohorská za možnost realizace hodin literární výchovy.

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je zmapovat oblast ilustrací v knihách pro děti a mládež nejen z oblasti samotné ilustrace, ale také v souvislosti vztahu ilustrace a textu.

Obsahem teoretické části je vývoj ilustrací, čtenářská a vizuální gramotnost a oblast porozumění textu. Dotýká se i problematiky map učebního pokroku. Přináší možnosti práce s ilustrací v hodinách literární výchovy na prvním stupni základní školy.

Praktická část nese konkrétní odučené hodiny literární výchovy v první, třetí a páté třídě, ve kterých je použita práce s ilustrací s cílem porozumění textu. Dále praktická část čtenáři přináší i nabídku dalších zajímavých knih vhodných pro obdobnou práci v hodinách literární výchovy.

Klíčová slova:

Ilustrace, knihy pro děti a mládež, porozumění textu, literární výchova, čtenářská gramotnost

Abstract

The aim of this thesis is to explore the region of illustrations in the books for children and youth not only from the illustration itself, but also in the context of the relationship of illustration and text.

The theoretical part deals with the development of the illustrations, visual and reading literacy and areas of reading comprehension. It touch upon topics of the maps of learning progress. The thesis bringing the possibilities of work with illustrations in lessons of literature education at primary school.

The practical part of the thesis fucuses on the particular taught hours of literary education in the first, third and fifth grade, in which the work with illustrations with the aim of text comprehension is used. Furthermore, the practical part brings a range of other interesting books suitable for similar work in lessons of literary education to the reader.

Keywords:

Illustration, books for children and youth, reading comprehension, literary education, reading literacy

Obsah

ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.1 Vývoj významu ilustrace v knihách pro děti	10
1.1.1 Orbis Pictus jako vzor obrázkových učebnic	10
1.1.2 Výtvarník – ilustrátor.....	11
1.1.3 Ilustrace není dekorace	13
1.1.4 Ilustrace pod státním dohledem.....	15
1.1.5 Od knižního braku ke krásné knize pro děti.....	18
1.1.6 Současné proudy v ilustraci pro děti	20
1.1.6.1 Spolupráce autora textu s autorem obrazu.....	20
1.1.6.2 Kniha jako dílo jednoho autora	21
1.2 Čtenářská gramotnost a vizuální gramotnost.....	24
1.2.1 Gramotnosti ve vzdělání.....	24
1.2.2 Čtení textu a čtení obrazu	25
1.2.2.1 Čtenářská gramotnost	26
1.2.2.2 Vizuální gramotnost	27
1.2.3 Roviny čtenářské gramotnosti v kontextu vizuální gramotnosti.....	28
1.3 Porozumění textu	32
1.3.1 Čtenářské vývojové kontinuum.....	32
1.3.1.1 Ustálené prvky.....	33
1.3.2 Strategie a nástroje k lepšímu porozumění textu.....	34
1.3.3 Ilustrace a strategie k lepšímu porozumění textu	35
1.3.4 Role ilustrace a její důležitost na pochopení smyslu textu.....	36
1.4 Závěr teoretické části.....	38
2. PRAKTICKÁ ČÁST	39
2.1 Výuková lekce pro 1. ročník základní školy	40
2.1.1 Výběr knihy	40
2.1.2 Příprava lekce	41
2.1.3 Realizace lekce a její reflexe	43
2.1.4 Závěr z odučené lekce	46

2.2	Výuková lekce pro 3. ročník základní školy	47
2.2.1	Výběr knihy	47
2.2.2	Příprava lekce	47
2.2.3	Realizace lekce a její reflexe	50
2.2.4	Závěr z odučené lekce	52
2.3	Výuková lekce pro 5. ročník základní školy	54
2.3.1	Výběr knihy	54
2.3.2	Příprava lekce	54
2.3.3	Realizace lekce a její reflexe	56
2.3.4	Závěr z odučené lekce	58
2.4	Knihy, kde ilustrace na čtenáře promlouvá	59
2.4.1	Knihy pro 1. třídu základní školy	59
2.4.2	Knihy pro 3. třídu základní školy	61
2.4.3	Knihy pro 5. třídu základní školy	63
	ZÁVĚR	66
	BIBLIOGRAFIE	70
	Odborná literatura	70
	Internetové zdroje.....	71
	Literatura pro děti a mládež	73
	SEZNAM REPRODUKČÍ	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	7CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

Úvod

Téma diplomové práce Role ilustrace na porozumění textu v literatuře pro děti a mládež jsem si vybrala proto, abych obsáhla poznatky nejen z literární výchovy, která mě během studia velmi zajímala, ale i z výtvarné výchovy, která je mou výchovnou specializací. A právě ilustrace v knihách pro děti a mládež v kombinaci se samotným textem vidím pojitko mezi těmito dvěma obory. Navíc učitelé prvního stupně mají velmi vhodnou příležitost vytvářet mezipředmětové vztahy a propojovat jednotlivé předměty do zajímavých a tvůrčích celků.

Porozumění textu je důležitá dovednost zkušeného čtenáře. Zkušeným čtenářem se ale musíme stát. Ke správnému učení se porozumění bychom měli sáhnout po všech prostředcích, které nám literatura nabízí. A právě pochopit význam ilustrace ve vztahu k textu nám může výrazně pomoci. Je potřeba mít poučeného učitele, který nejen že ví, pro jaké knihy má sáhnout, ale jaké metody a strategie ve výuce použít.

Začátek své teoretické části diplomové práce věnuji vývoji ilustrace v českých knihách pro děti a mládež. V této části práce mě zajímá vyjádření proměny vztahu ilustrace a textu, jejich vzájemného propojení nebo naopak rozporu. Zajímají mě knihy, které ve své době byly průlomové a dodnes jsou aktuální a nadčasové. V historickém přehledu chci dojít až k ilustraci současné, kterou chci charakterizovat výběrem autorů, kteří zajímavým způsobem propojují ilustraci s textem.

Obsahem druhé, větší části této práce, jsou dvě gramotnosti, a to čtenářská gramotnost a vizuální gramotnost. Na první pohled tyto gramotnosti nemají mnoho společného, ale v této práci se je snažím propojit na poli literatury pro děti. Dětem, řekněme začínajícím čtenářům, nejdříve nabízíme obrázky a chceme po nich, aby je pochopili. To je přeci schopnost vizuálního vnímání. Poté jim předkládáme texty a vybízíme je, aby textu porozuměli, to je dovednost čtenářská. Čtenáře mladšího školního věku ilustrace v knihách doprovázejí minimálně do 5. třídy základní školy, proto jsou tyto gramotnosti více či méně (záleží hlavně na pedagogovi) rozvíjeny celý 1. stupeň základní školy. Lze tyto dvě gramotnosti funkčně propojit na poli hodin literární výchovy?

Třetí část teoretické části diplomové práce je zaměřena na oblast porozumění textu. Zde hledám možnosti, které v současnosti literární výchova pedagogům při práci v hodinách literatury nabízí. Pracuji zde s pojmem čtenářského vývojového kontinua, které zde lehce představuji a hledám jeho možnosti při práci s ilustracemi. Snažím se odpovědět na otázku,

jak může ilustrace pomoci s porozuměním textu? V poslední části této kapitoly pak uvádím svůj náhled na roli ilustrace a práci s ní v literatuře pro děti a mládež.

Praktickou část diplomové práce zaměřuji na konkrétní využití ilustrací v hodinách literární výchovy v problematice porozumění textu. Zajímá mě, jak žáci napříč ročníky vnímají ilustrace a jestli si jich cíleně všimají a cíleně v nich hledají nové či doplňující informace, jak chápou postavení a roli ilustrací v knihách.

Tento oddíl práce obsahuje připravené hodiny literární výchovy pro 1., 3. a 5. ročník základní školy. Hlavním pojítkem těchto hodin je zaměření na čtení s porozuměním s využitím ilustrací v knize. Každý ročník má jinou knihu s jiným tématem, to proto, aby hodina pro žáky byla tematicky přínosná a věkově přístupná. Jednotlivé hodiny jsou popsány a je k nim přiložena jejich reflexe a zajímavé a přínosné výroky dětí k tématu, především v diskuzi ohledně významu ilustrací v knihách. Jaký bude rozdíl mezi jednotlivými ročníky v chápání ilustrací? Bude záležet, jak zdatní čtenáři jsou i jaké knihy si ke své četbě vybírají?

Dále v praktické části předkládám seznam a ukázky knih, které jsem vybrala jako vhodné adepty pro další práci s textem a zároveň s ilustrací. Jedná se o knihy, kde text i ilustrace spolu tvoří jeden celek a psané doprovází kreslené a naopak. Zdálo by se, že takových knih je v současném knižním trhu spousta, ale opak je pravdou. Tyto knihy je třeba pozorně hledat. Tato diplomová práce tedy může sloužit i jako zdroj zajímavých knižních titulů pro ty, kteří nemají čas nebo nevědí, jak hledat takové zajímavé knihy pro děti a mládež.

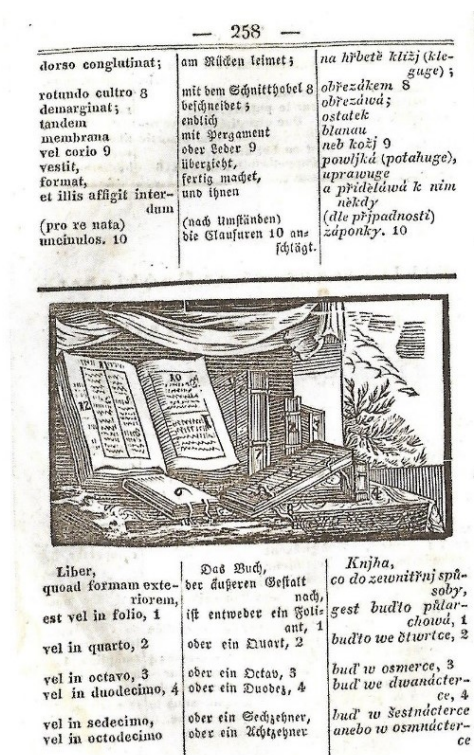
1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vývoj významu ilustrace v knihách pro děti

1.1.1 Orbis Pictus jako vzor obrázkových učebnic

Chápání role a významu ilustrace se v průběhu vývoje krásné české knihy pro děti měnilo. Důležitým faktorem bylo samotné vydávání dětských knih. „Ke vzniku dětských knih bylo třeba nejen spisovatelů, kteří by je napsali a výtvarníků, kteří by je ilustrovali, ale také dětí, které by si je uměly přečíst.“ (Stehlíková, 2010, 5)

V 16. století Jan Amos Komenský prosazoval důležitost a významnost ilustrace v knihách pro děti. Blanka Stehlíková (1984, 11) však ve své knize Cesty české ilustrace pro děti a mládež říká, že „záměr umělecké ilustrace se mu však nepodařilo plně realizovat“. V jiné publikaci (2010) dodává, že Orbis Pictus Jana Amose Komenského byla nejvydávanejší dětská kniha v Evropě a byla vzorem obrázkových učebnic. Bohužel v Čechách její první vydání vyšlo až dvě stě let po jejím vzniku. Obrázkové učebnice sice nejsou předmětem této diplomové práce, ale v 16. století se jiné ilustrace zaměřené přímo pro děti nevyskytovaly.

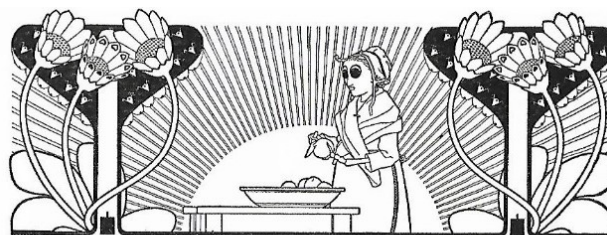


1.1.2 Výtvarník – ilustrátor

Za důležitou část vývoje významu a role ilustrace pro děti a mládež se dá považovat přelom 19. a 20. století. Reissner říká, že ilustrace z počátku dvacátého století byly prvoplánové, ne moc kvalitní. „*Situace se zlepšila až s příchodem výrazných výtvarníků – ilustrátorů*“, (Reissner, 2015, 61) kdy se někteří umělci začali zabývat pouze ilustrací v knihách pro děti. Především šlo o umělce vycházející se symbolismu a secese, kteří „*cháпали ilustraci jako výtvarnou interpretaci textu, přičemž zdůrazňovali právo na uplatnění vlastního hlasu. Umělec tu měl zaznamenat svůj dojem či pocit z četby, dát mu svou výtvarnou představu.*“ (Stehlíková, 1984, 15)

První stopu v ilustraci zanechal Mikoláš Aleš, který se ilustraci plně věnoval, i když ještě nerozlišoval, zda se jedná o ilustraci určenou pro děti nebo pro dospělé. „*Svým realismem a demokratismem otevřel ilustraci nové možnosti a perspektivy.*“ (Stehlíková, 2010, 9)

Nejvýznamnější a nejzdařilejší knižní zástupce této doby jsou Karafiátovi Broučci ilustrované Vojtěchem Preissigem. „*Toto ilustrované knižní vydání Broučků se uskutečnilo v roce 1902.*“ (Brožová, 2011, 63) Sdružení učitelstva československého, které vydání iniciovalo, se snažilo „*rozšiřovat rozhled českého učitele, a propagovat nové poznatky o důležitosti umění pro formování dětské osobnosti.*“ (Brožová, 2011, 36) Preissig v knize výtvarně propojil ilustraci, typografickou úpravu a vazbu florálními detaily. Kniha „*byla označena za první moderní, stylově upravenou, krásnou českou dětskou knihu, jednotnou od patitulu až po špičku, až po obálku a předsádku.*“ (Stehlíková, 2010, 14) Ilustrace a celková dekorace knihy tedy ladila s obsahovou stránkou knihy. Preissig se sice nevěnoval pouze dětské ilustraci, ale i jeho druhá ilustrovaná kniha s lidovým říkadlem Byl jednou jeden domeček, byla velmi úspěšná a průlomová. „*Bylo to první české umělecky řešené leporelo.*“ (Stehlíková, 2010, 14) Opět se zde objevily florální dekorace okolo ilustrací, které výrazně korespondují s obdobím secese.



I. BROUČKOVY STUDIE.

Slunko bylo u samého západu, a svaťojanští broučci vstávali. Maminka už byla v kuchyni, a vařila snídani. Taťánek už také nespál. Ležel ještě v posteli, a hezky si hověl. Brouček pak přelezl ze své postýlky na maminčinu, — tam se to pěkněji spalo, — lehl si pěkně na zádečka, zdvihl všechny nožičky do povětrí, a počal se houpat: houp, houp, houp, houp. Ale najednou se to jaksi trochu moc rozhouplo, houp, houp, a už ležel Brouček na zemi, a křičel, co mu jen hrdlo stáčilo.

Taťínkem to trhlo, tak že byl celý polekaný. „Zatrápený Broučku, co pak tak musíš křičet!“ — „Ale, taťínku, když jsem se tak udeřil!“ — „A jak pak?“ — „I já jsem spadl s postele.“ — „Tak sis měl dát pozor.“ — „Ale když mne to přece bolí.“



Blanka Stehlíková vyjadřuje, jak tato doba nebyla příznivá pro dětskou literaturu i ilustraci. „Snaha o moderní ilustrovanou dětskou knihu však narážela na řadu překážek. Hlavní příčiny byly ekonomické.“ (Stehlíková, 2010, 19) Tisk a produkce barevných knih byla velmi nákladná a drahé české knihy mnohdy neobstály před levnějšími knihami německými. „Umělci, kteří se s chutí pustili do práce, nemohli řadu svých projektů vůbec uskutečnit a obrátili se k jiným výtvarným aktivitám.“ (Stehlíková, 2010, 19)

1.1.3 Ilustrace není dekorace

Průlom v ilustraci pro děti nastal v meziválečném období, kdy se na ilustrátorskou scénu dostala významná jména jako Ondřej Sekora, Josef Lada nebo Jiří Trnka a literatura pro děti se začala výrazně žánrově diferencovat, což se projevilo i v ilustraci. „*Toto období zdůraznilo význam ilustrace jako svébytného organismu tím, že ji (umělci) začleňovali nikoli jako koncovku, záhlaví či dekorativní rámeček, ale jako volnou obrazovou přílohu, v níž se mohl plně projevit výtvarný názor a charakteristický rukopis ilustrátora.*“ (Stehlíková, 1984, 20).

Meziválečná ilustrace je charakteristická především barevností a humorem, což je důsledek toho, že ilustrátoři častokrát přispívali svými kresbami a karikaturami do novin nebo jako novináři přímo pracovali. Spousta dětských ilustrovaných knih vznikla právě třeba z novinových seriálů¹. (Stehlíková, 2010) Ilustrátoři se v tomto období snažili „*vyjádřit děj, dopovědět situaci, vytvořit typy.*“ (Stehlíková, 1984, 21). Meziválečné období je tedy charakteristické tím, že ilustrace neměla být pouhá dekorace knihy, ale umělci se snažili dopomoci čtenáři s lepším pochopením textu, více situace přiblížit čtenáři a pomoci s utvářením představ o postavách v knize.

To lze pozorovat v Řezáčově knize Kluci, hurá za ním, kterou ilustroval Josef Čapek. Ilustrátor použil jednoduchou lineární kresbu, která vycházela z Čapkovy novinářské ilustrátorské práce, kdy ilustrace „*musely být jednoduché, lineární, jednoznačné. A proto se v nich i děti snadno orientovaly.*“ (Stehlíková, 2010, 26) Jednotlivé ilustrace plynou s textem a přímo se projevuje charakteristická linka Josefa Čapka. I přes to, že se jedná o lineární kresbu, nechává autor velký prostor pro imaginaci čtenáře. V této konkrétní ilustraci Čapek celou akci s kolem skryl do porostu lesa. Čtenář si po přečtení textu musí domyslet, jak asi kolo a potlučení chlapci vypadali, ilustrátor mu celou tuto akci detailněji nepodává, i když vyjadřuje děj a ilustruje celkovou situaci.

¹ Z novinových seriálů vznikla kniha Povídaní o pejskovi a kočičce nebo „z jednoho takového seriálu vznikla v roce 1936 autorská knížka Ferda Mravenec.“ (Stehlíková, 2010, 32)

nějakém podniku, třeba o tom, jak přimět ostatní kluky z Bakalářky k pravidelnému tréninku v kopané, aby to příští sobotu mohli nařezat klukům z Hejšovky.

Ale kde! Už je vidím tamhle u křoví. Daleko nám neutekli.

Zavinil to Valnoha svým kolem. Kampak s takovým motovidlem neohrabaným do takového houští, na takový svah, mezi takové balvany. Řídítka to má jako jelen parohy, šlapadla do stran, kola samé dráty, a jak je vedou po kamenech, jedno kolo skáče hot a druhé čehý. Pěšina zmizela a je z ní cestička tak pro králíky nebo kamzíky anebo takovéhle kluky – všudylezy. Kameny, pařezy, spadlé větve a křoviska. Valnoha uklouzl, kolo se smeklo, už tu leží jeden na druhém a pod nimi ještě Sirka. To je mela!

Valnoha vstává a drží se za bok, kam se mu zarylo šlapadlo kola, a když se vyhrabe Sirka, svírá si oběma rukama levé koleno.

Nejraději by tančil na jedné, ale mlčí, nenaříká, nevyčítá. Na toho se podívejte, není to silák, zato však kluk, jak má být. Jenomže Zrzek by nebyl Zrzkem, kdyby si neomočil.

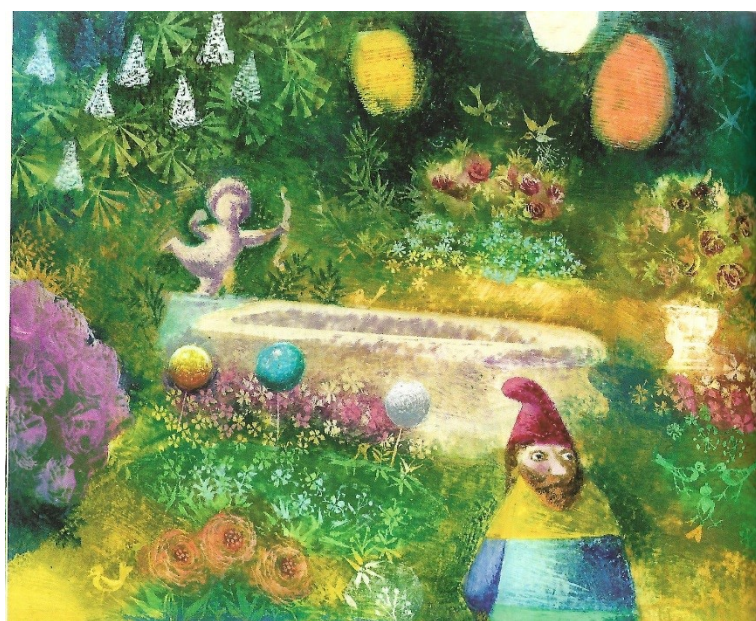
– To máš z toho, že s sebou to kolo všude taháš, povídá Valnohovi. Ještě se kvůli tobě



Josef Lada se snažil co nejvíce děti poznat. Zamýšlel se nad tím, jaká má být dobrá dětská kniha. „*Rozhovorem s dětmi si ověřoval, co na ně nejvíc působí.*“ (Stehlíková, 1984, 53) Josef Lada se přímo svěruje, jak jej ovlivňoval úsudek dětí. „*Dával jsem si pozor, co si děti nad mými obrázky povídají, co se jim nelíbí a proč se jim to nelíbí, a snažil jsem se ve svých příštích kresbách vyhovět jejich požadavkům, jejich dětskému vkusu a potřebám. Kreslíř dětských knížek, podle mých zkušeností, nesmí přehlížet dětský úsudek o svých kresbách. Naopak, má se jim se vši vážností zabývat a snažit se příště napravit, co dítěti v obrázcích vadilo.*“ (Lada, 2007, 403)

Blanka Stehlíková (2010) často zmiňuje, že ilustrátory fascinovala právě dětská tvorba, přímočará logika dětského myšlení a při hledání námětů pro své knihy vycházeli často ze svého dětství, nebo přímo, jak jsem ukázala výše u Josefa Lady, s rozpravou s dětmi.

Úplným opakem humorné tvorby trojice Lada, Čapek, Sekora jsou snové ilustrace mladšího umělce Jiřího Trnky. Jeho ilustrace jsou charakteristické citovostí, básnivostí, výpravností, lyrismem i dramatičností (Stehlíková, 2010). „*Jiří Trnka svou tvorbou posléze ovlivnil snahy nové generace našich ilustrátorů, kteří vstupovali do výtvarného života o dvacet let později, kolem roku 1960.*“ (Stehlíková, 2010, 45)



1.1.4 Ilustrace pod státním dohledem

Dalším mezníkem ve vývoji role dětské ilustrace je chápání ilustrace po roce 1948. Všechna soukromá nakladatelství byla zrušena, vláda povolila činnost jen velkým centrálně řízeným nakladatelstvím. „*Autorské uplatnění bylo omezeno na hrstku státních nakladatelství.*“ (Reissner, 2015, 9) Konkrétně šlo o nakladatelství Mladá fronta a Státní nakladatelství dětské knihy (později přejmenováno na Albatros) „*Knižní tituly byly schvalovány ministerstvem kultury a orgány komunistické strany. Zestátněny byly také*

tiskárny, papír byl přidělován.“ (Stehlíková, 2010, 51) To nebyly vyhlídky do budoucna na výrazný posun a podporu umělecké ilustrace a knih pro děti. „*Podařilo se sice ze dne na den vymazat brakovou literaturu a kýčové ilustrace.*“ (Stehlíková, 2010, 51)

Role a význam ilustrací byl jasně dán, protože „*kulturní a výchovná hodnota se stala určujícím kritériem pro veškerou knižní produkci.*“ (Stehlíková 1979, 25) Martin Reissner (2015, 9) uvádí, že i vydávání knih bylo do detailu naplánováno, přesto byla poptávka po knihách (a to nejen dětských) větší než nabídka. Kristina Hábová ve své diplomové práci píše, že „*ilustrace v období 50. let dvacátého století byly charakteristické šablonovitostí, absencí fantazie, tíhnutím dobovým schémátům a estetickým normám.*“ (Hábová, 2009, 10)

Světlým bodem v oblasti ilustrátorství a vydávání dětských knih byla šedesátá léta. Hábová přesně charakterizuje toto období, kdy „*literatura, film, divadlo, hudba, výtvarné umění, všechny oblasti kultury jako by se po dlouhé době nadechly a načerpaly novou sílu. Ve všech zmíněných oblastech se začaly prosazovat nové osobnosti, které přinesly nové nápady, nová témata, nové přístupy, a hlavně chuť objevovat, experimentovat.*“ (Hábová, 2009, 12) To bylo období, kdy se ilustraci otevřely nové možnosti a autoři již nebyli tak svazováni jak po stránce výběru tématu i po stránce výtvarné. „*Před objektivností kladli větší důraz na osobní prožitek a na osobní výtvarný výraz.*“ (Stehlíková, 2010, 63) Právě osobní prožitek, emoce, experiment a imaginace byly hlavní rysy nového proudu autorů a ilustrátorů. Jedná se o ilustrátory jako je Stanislav Kolíbal, Dagmar Berková nebo Daisy Mrázková.

Podle Martina Reissnera to byla doba, která ilustraci chápala jako integraci dětské knihy a systematicky sledovala její kvalitu. Jedná se například o knihy již zmíněné Daisy Mrázkové, autorky a zároveň ilustrátorky, které jsou výrazně nadčasové. Kniha *Co by se stalo, kdyby...* Vyšla v nakladatelství Albatros v roce 1980. Nadčasovost vidím převážně v jejich snových ilustracích. Martin Reissner o její výtvarné tvorbě ve zmíněné knize píše: „*Harmonicky propojuje výtvarné techniky a celou dějovou linii umně „vypráví“ pouze výtvarnými prostředky. Kusé textové vstupy korigují a zpřesňují estetické působení ilustrace.*“ (2015, 112). Hábová Daisy Mrázkovou zařazuje do skupiny autorů, kteří se zaměřují na imaginativní a metaforickou linku příběhů. Čtenáři zde předkládám ukázky ilustrací z knihy *Můj medvěd Flóra*. Lyričnost a poetičnost lze zde vidět v použité barvě, která měkce koresponduje s měkkostí medvídky, a textu, kdy se medvěd koupe.



Helenka myje medvěda. Má mýdlovou pěnu. Špína pouští. Medvěd bude krásně zlatý. Bude mít bílé pacičky.



Další inovátorskou autorkou je Květa Pacovská. Hábová ji zařazuje do druhého významného proudu ilustrátorů, a to do humoristické tvorby. Květa Pacovská ve svých ilustracích nepracovala jen s kresbou a malbou, ale také s koláží, stříháním a vrstevním reliéfu. Je pro ni také charakteristická práce s písmem, jako součástí obrazu. (Stehlíková, 2010) Do humorného proudu můžeme zařadit například Jiřího Šalamouna.

Dalším z dobrých posunů na poli ilustrátorském bylo seskupení odborníků a kritiků. Na Brněnské univerzitě byl vytvořen prostor pro specializované pracoviště – Ústav literatury pro mládež. „Pravidelně se v diskuzích setkávali literární historikové, teoretikové, kritikové a publicisté, státem byl dotován měsíčník *Zlatý máj*², který teoreticky a kriticky sledoval novou produkci, a to jak v aspektech literárních, tak výtvarných.“ (Reissner, 2015, 9)

Další vývoj ilustrace pro děti a mládež, konkrétně doba po roce 1968 nebyla pro rozvoj ilustrace úplně příznivá. Blanka Stehlíková (2015, 91) píše: „nakladatelství byla po srpnu 1968 opatrná.“ Nevěděla, co z dosavadní tvorby bude schválené a co nikoli, a tak se zaměřila na prověřené tituly české i světové. Také někteří autoři se zalekli toho, co se

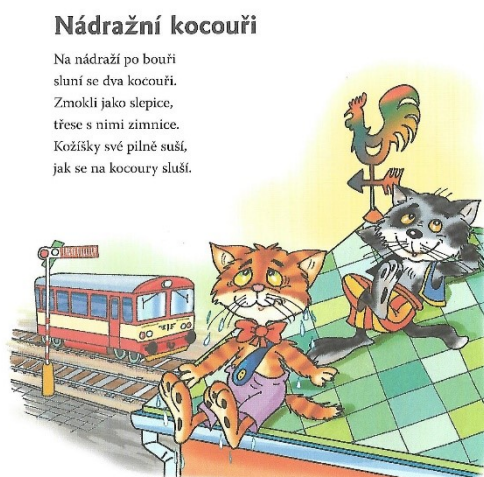
² „*Zlatý máj* byl časopis určený v první řadě odborníkům, literárním kritikům a historikům, zvláště specialistům na dětskou literaturu, vycházel však vstříc i potřebám vzdělávací praxe a oslovoval širší okruh studentů a učitelů pedagogických fakult i pedagogů na středních a základních školách. V profilu časopisu se zrcadlily proměny dobového společenského klimatu – od pokultovních osvětových iniciativ přes liberálnějšího ducha šedesátých let a přeceňování politickovýchovných funkcí literatury v období normalizace“ *Zlatý máj*. Slovník české literatury pro rok 1945 [online]. ÚČL AV ČR, 2008 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=241>

v Československé republice děje a emigrovali. To se týkalo i českého ilustrátora Petra Síse, který odešel do Ameriky. Jeho knihy se v současné době díky péči nakladatelství Raketa vrátily zpátky k českým čtenářům.

Devadesátá léta 20. století byla revoluční nejen společensky, ale začaly se objevovat nové náhledy na to, jak má vypadat literatura pro děti. „*Cenzura a direktivy padly, knižní trh se liberalizoval a vydavatelská činnost přestala být doménou státem řízených a prověřovaných nakladatelství.*“ (Reissner, 2015, 10) Vznikala malá alternativní nakladatelství, pro která mají slovo i obraz stejnou váhu. Tato nakladatelství často spolupracují s mladými umělci, dbají na vhodný výběr autora i ilustrátora nebo oslovují umělce – autory, kteří knihu tvoří sami včetně textu i ilustrací. Mimo zajímavé tituly vycházely i knihy komerční a pro čtenáře výrazně triviální. Trh se začal zaplňovat množstvím titulů a nebyla v něm snadná orientace.

1.1.5 Od knižního braku ke krásné knize pro děti

Většina odborné literatury, která se zabývá ilustracemi v českých knihách pro děti, je vydána kolem roku 1980. Tyto knihy jasně stanovují význam ilustrací chápaný především po roce 1945. Literatury zabývající se ilustrací po roce 1989 je bohužel málo. Martin Reissner (2015, 10) se ale ilustraci v dětských knihách po roce 1989 věnuje. „*Počátek poslední dekády dvacátého století se v dětské literatuře nesl nejen ve znamení osvobození, ale i chaosu, rozkolísání kritérií, nepřehledné produkce knih nejrůznější provenience, úrovně i doby vzniku.*“ Téma úrovně a kvality ilustrace v tomto období je na místě. „*Z této situace těžil zejména knižní brak. Brak signifikantně charakterizovala jak pokleslost literární, tak typografická a ilustrační.*“



Všechny tyto problémy – braková literatura, nízká úroveň některých knih a chaos, v malé míře vnímám i v současné produkci knih. Jaroslav Toman (2000, 3) toto období 90. let dvacátého století popisuje jako vydavatelský boom, který je doprovázený chaotickým rozmachem knižního trhu s výraznou nadprodukcí literárního kýče a celkovým úpadkem umělecké kvality knih. „*Převládly tu reedice zaručeně ziskových titulů cizí a domácí provenience, ..., přizpůsobující se nenáročnému vkusu průměrného dětského čtenáře, jeho tíhnutí k zábavně-oddechové četbě, a tedy rezignující na jeho kultivaci.*“ (Toman, 2000, 3)

Je sice pochopitelné, že knižní trh se potřeboval znovu nadechnout, ale pro čtenáře, rodiče i učitele to znamenalo ztrátu kontroly nad produkcí knih a horší orientaci v knižní nabídce.

V devadesátých letech byla velká snaha o záchranu kvalitní české literatury pro děti, která má dlouholetou tradici. „Roli stabilizačního faktoru sehrála v tomto desetiletí literární soutěž Zlatá stuha³, která poukazovala na kvalitní tituly původní i překladové produkce, zohledňovala též výtvarné složky děl.“ (Reissner, 2015, 11) Učitelé i rodiče se tak mohli lépe zorientovat v široké a kvalitou různorodé nabídce knih pro děti a mládež. (Příloha 1)

„*Postupný návrat (kvalitních knih) na výsluní pozornosti čtenářů i jejich rodičů, stejně jako odborné veřejnosti, se ohlásil v závěru zmíněné dekády, kdy na scénu vstoupila nová a silná generace autorů slova i obrazu. Svůj podíl na této skutečnosti má fakt, že se v tuzemsku podařilo etablovat několika nakladatelstvím zaměřeným převážně na krásnou knihu pro děti, jako Baobab nebo Meander.*“ (Tučková, 2012, 31) Tato nakladatelství vznikla právě v devadesátých letech a snažila se seskupovat nejen zajímavé a neotřelé spisovatele, ale také umělce – ilustrátory, kteří oplývali velkolepými představami. „*Díky těmto nakladatelstvím lze hovořit o aktuálním trendu na poli současné české ilustrace – a tím je pojetí knihy jako náročného artefaktu, knihy hodnotné jak textově, tak vizuálně.*“ (Tučková, 2012, 31) Takové knihy chápu jako vhodné pro práci v hodinách literární výchovy – texty s velkou myšlenkou, které jsou doplněné ilustracemi, které rozvíjí představivost a citlivě doplňují text.

³ „Výroční cena Zlatá stuha je celostátní ocenění v oblasti knižní tvorby pro děti a mládež v České republice. Jejím posláním je ocenit významné a hodnotné tvůrčí i ediční činy v níže uvedených kategoriích a vyjádřit tímto způsobem kulturní i společenskou prestiž jak oceněných děl a jejich autorů, tak i tvorbě, vydávání a šíření kvalitních knih pro děti a mládež jako celku.“ Statut zlaté stuhy. IBBY Czech Republic [online]. 2014 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.ibby.cz/index.php/zlata-stuha/statut-zlate-stuhy-2>

Bohužel žádné specializované pracoviště se nevěnuje kvalitě ilustrací dětské knihy. „Pozoruhodným výkonům v dobrém i špatném slova smyslu se soustavně nevěnuje žádné kritické uskupení ani odborné periodikum.“ (Reissner, 2015, 113) Autor navíc uvádí, že pracoviště, která mají k této problematice blízko, například galerie, neprojevují o obor ilustrace pro děti zájem. Jistým světlým bodem mohou být vysoké školy umělecké⁴, které ilustraci (nejen pro děti) vyučují. Myslím, že právě kvalitní dětská literatura doprovázená ještě kvalitnější ilustrací by mohla zaujmout více čtenářů, více rodičů, kteří by ji svým malým čtenářům mohli kupovat.

1.1.6 Současné proudy v ilustraci pro děti

Jak jsem již výše uvedla citaci od Kateřiny Tučkové, současným trendem je pojetí knihy pro děti jako hodnotného a umělecky velmi kvalitního artefaktu. Takové knihy se snaží vydávat malá nakladatelství, která, myslím, mají dostatek svých čtenářů. Mezi takové nakladatelství patří například Baobab, Raketa, Běžiliška nebo Meander. Zakladatelka posledně jmenovaného nakladatelství Ivana Pecháčková na stránkách vyjadřuje postoj k pojmu krásná kniha: „*Krásná kniha je krásně napsaná a krásně ilustrovaná, krásná kniha je věc, kterou chcete mít doma v knihovně a o kterou se budou handrkovat vaše děti a vnuci, až vy tady jednou nebudete. A sběratelé po ní budou v antikvariátech pátrat i v příštím století.*“ (Meander, <http://www.meander.cz/meander>) Jak tedy mohou jednotlivá nakladatelství pracovat s textem a ilustrací?

1.1.6.1 Spolupráce autora textu s autorem obrazu

První možnost je ta, že autor textu a autor obrazu spolu vytvářejí knihu. Do této skupiny patří ti ilustrátoři, kteří výtvarně doprovázejí text jiného autora. Z rozhovoru s ilustrátorkou Terezou Ščerbovou (Příloha 2) jsem zjistila, že nakladatelství mají své ilustrátory, které dobře znají, a snaží se o co nejlepší souznění obou umělců, nebo jednotliví autoři hledají sami mezi umělci, ilustrátory tím, že vypíší soutěž. V soutěži ilustrátoři navrhnou autorovi, jak by jeho knihu pojali, a autor si pak sám vybere, co se nejvíce blíží jeho představě. „*Můžu říci hlavně, jak jsem to zažila já. Někteří ilustrátoři se dostanou ke knize na doporučení redaktora, který má tu knihu na starost a propojuje autora*

⁴ Vedoucími kateder ilustrace jsou v současné době velmi zajímavé osobnosti z pole ilustrace pro děti. Například na Pražské UMPRUM je vedoucím katedry ilustrace Juraj Horváth, který vede nakladatelství Baobab.

s ilustrátorem. Na Škvíry⁵ jsem dělala konkurz. Autorka oslovila asi pět ilustrátorů podle svého výběru. Dostali jsme text a na něj jsme udělali asi čtyři, pět ilustrací a v případě Škvír si Marka vybrala, koho chce. Většinou je výběr ilustrátora přes konkurz, ale pak když už mě znali, třeba přes ty Škvíry, tak pro mě byla snazší komunikace, že jsem se sama nabídla jinému nakladateli. Poslala jsem své portfolio a redaktor si mohl vybrat, jestli se mu ten můj styl hodí k nějaké knize. Pokud ilustrátor nemá žádné vazby, většinou postupuje takto.“ (rozhovor s Terezou Ščerbovou, 26.10.2016 v Praze)

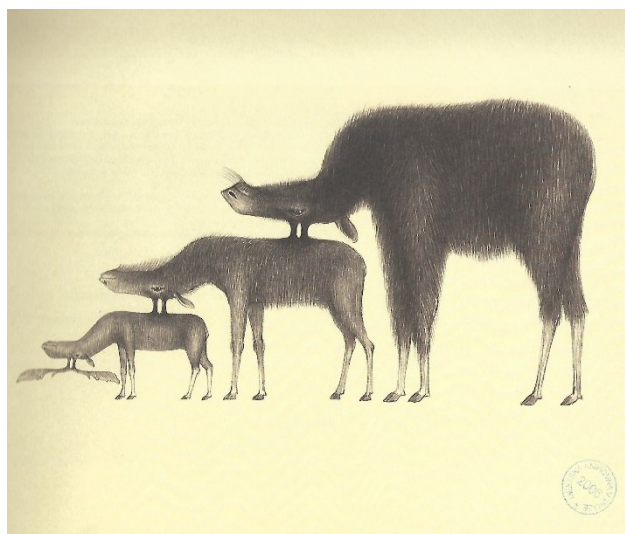
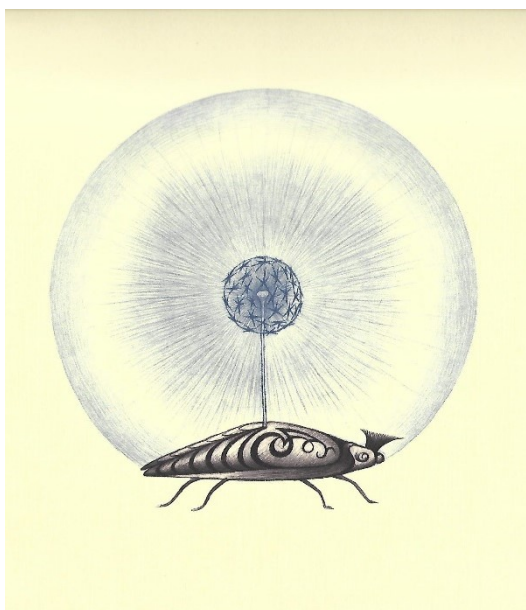
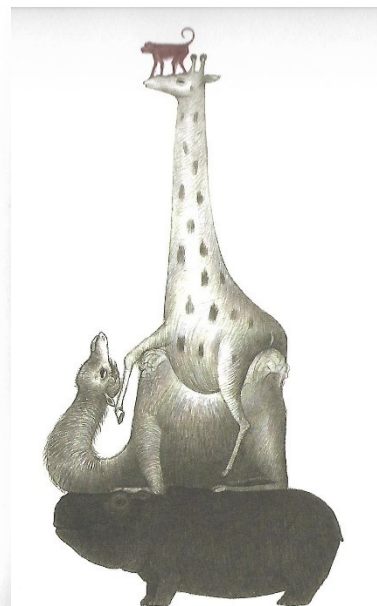
Ilustrátor pak jedná s autorem knihy o počtu ilustrací i o jejich umístění. „*Na jednu stranu jsem omezena počtem ilustrací, které v knize mají být. Například v knize Král světla jsem měla udělat ilustraci na každou druhou stranu, tak, aby se v té knize udržel rytmus.*“ (rozhovor s Terezou Ščerbovou, 26.10.2016 v Praze)

1.1.6.2 Kniha jako dílo jednoho autora

Druhou možností je takzvaná autorská kniha. Tato skupina knih je jednotným dílem jediného autora, který se stará jak o samotný text, tak i o výtvarný doprovod. Takové knihy bývají autorem vyladěné do posledního detailu. „*K nejvýraznějším osobnostem této skupiny patří bezpochyby Petr Nikl.*“ (Tučková, 2012, 32) Tomuto autorovi dává velký prostor Martin Reissner v knize Ilustrace (2015, 161) „*Jemnost a minimalismus charakterizují výtvarnou část Niklova díla. Od netradičního typografického členění, umístění textu ve formátu a hřbetu knihy k hornímu okraji listů až k vlastním ilustracím je vše provedeno s neobyčejným citem a důrazem na provázanost.*“ V rozhovoru uvedeném na webových stránkách nakladatelství Meander se Petr Nikl vyjadřuje právě k tomu, jak chápe a vnímá ilustraci v dětských knihách. „*Ve svých knihách nechci dělat výzdobu, nechci opisovat ilustrací text nebo popisovat textem ilustraci. Snažím se propojit dva světy, které vedle sebe samostatně fungují. Vzniká zvláštní spojení obraznosti textové s obrazností obrazovou a z toho se odvíjí pro mě zajímavé napětí.*“ (Uhrinová, 2012) Myslím, že i díky použitým výtvarným technikám u Nikla toto napětí opravdu je. Jestli to je zvláštní barevnost, linkou, která se jakoby ztrácí nebo zvláštními tvory a postavami, které knihu doprovázejí, to nevím. Každá Niklova kniha je ale pro mě právě výzvou, abych pochopila, co tím obrazem a textem chce říci a kde je ten vtip, který ty dva prvky spojuje. To může být vhodným námětem pro hodinu literatury, kde žáci vnímají vtip propojení Niklovy ilustrace s textem.

⁵ MÍKOVÁ, Marka a Tereza ŠČERBOVÁ. *Škvíry*. Praha: Argo, 2014. ISBN 978-80-257-1311-2.

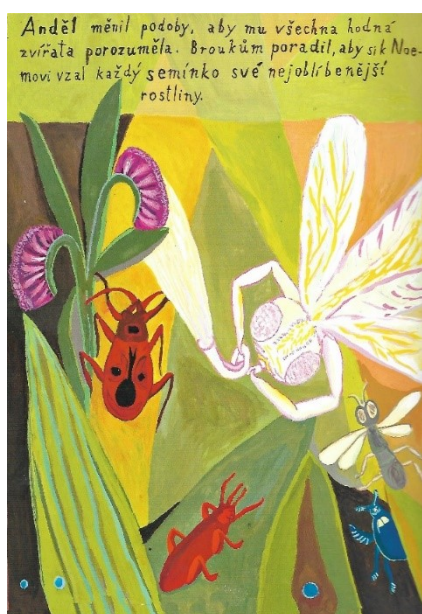
Se zvířaty, která nemají zrovna dobrou náladu, to může dopadnout různě.
„Mohli bys uvolnit cestu starému hrochovi?“ zeptá se hroch krokodýla ležícího napříč jezírkiem.
„Jdi se vycpat!“ odsekne krokodýl a hroch jde a cpe se a cpe se ovocem a melouny, až je tak tlustý, že když vlezle znovu do jezírka, všechna voda se vylíje z břehů.
„Kde je jezírko?“ zeptá se přicházející velbloud hrocha, ale ten jen unaveně zabručí: „Vlez mi na záda.“
A velbloud leze a drápe se, jde mu to ztěžka, hroch je zavalltý a kluzký, ale už je nahoře, jenže jezírko ani odtud není vidět.
„Kdepak máme jezírko?“ nakukuje zvědavá žirafa.
„Ale vlez mi na hrb!“ rozčílí se velbloud a žirafa leze a funí, už je na krku, sune se obkročmo na hrb a tam se uvelebí.
Mazitím přichází šimpanz. „Co je a jezírko?“ ptá se celý nesvůj žirafy, sedící na velbloudovi, potažmo na hrochovi.
„Tyhle hloupé otázky.“ odbude ho žirafa. „Mám tě až po krk, ty růžový zadku.“ A šimpanz jí šplhá po krku až nahoru mezi uši.
„Hrochu, kam se podělo to jezírko?“ zírá na tu zvířecí pyramidu nerudný krokodýl, který to všechno začal.
„Vlez mi na záda!“ odpoví hroch, ale krokodýl lézt neumí!
„Velbloude,“ křičí zespod, „kde je jezírko?“
„Vlez mi na hrb!“ proucí skrz zuby velbloud, ale krokodýl to neumí.
„Žirafu,“ volá z prázdného dna. „Tak kde je?“ Ale žirafa jen krouť krkem.
„Šimpanzi!“ křikne krokodýl už docela vztekle. „Jestli mi to okamžitě nefekneš, slupnu tě jako malinu!“
„Trhni si nohou!“ ozve se od žirafích uší chlupatá malina.
A krokodýl omotává ocas kolem hroší nohy a trhá...
A tu kde se vezme, tu se vezme pod zvířaty jezírko a CÁÁÁÁCH – v rozčeřených kruzích je náhle vedle sebe pět rozesmátých tváří a zlost je tatam.



Právě provázanost vidím jako velké pojítko mezi autorskými knihami. To samé vnímám u knih Terezy Říčanové. Její knihy jsou kompaktní od obálky po typografickou úpravu i ilustraci. Martin Reissner má v knize místo i pro tuto autorku. Její tvorbu představuje skrze knihu *Kozí knížka*, kde říká, že Říčanová vychází z tradičního způsobu života a její ilustrace „čerpá inspiraci z dětských kresebných projevů a srůstá s podobně stylizovaným textem.“ (Reissner 2015, 171) Texty jejích knih jsou často prosté, čisté a přístupné dětem, zato ilustrace nesou spousty informací, které jsou, řekla bych, pro ty,

kterým jen prostý text Říčanové, nestačí. „Textová část je omezena na minimální strukturu – informaci, vše podstatné je vyjádřeno výtvarnou složkou.“ (Reissner, 2015, 173)

Následující ukázky ilustrací jsou z knih Vánoční knížka, která je na podobném principu jako Kozí knížka. Tereza Říčanová jednoduchým způsobem komentuje zvyklosti Vánoc a doplňuje je výraznými ilustracemi. Druhá ukázka ilustrací Terezy Říčanové je z knihy Noemova archa. Jedná se o velkoformátovou knihu plnou pestrobarevných ilustrací. Zajímavé na této knize je, že Říčanová nejen že knihu namalovala sytými barvami, které vypadají i v knize jako čerstvé, ale samotný text, který je jednoduchého charakteru, napsala ručně. V dětském čtenáři to může vyvolat ten dojem, aha, i já mohu napsat knihu, nepotřebuji k tomu umět psát na počítači. Konkrétně k této knize se hodí komentář Reissnera, který je uveden výše, že textu je věnován minimální prostor, ale ilustrace celou situaci detailně popisují.



1.2 Čtenářská gramotnost a vizuální gramotnost

Předchozí kapitola je věnována historickému vývoji ilustrace z hlediska důležitosti, role ilustrace i z hlediska historických trendů. Na konci kapitoly je zmiňován současný stav ilustrace v knihách pro děti. To, že učitel ví, jaké knihy jsou obsahově i typograficky kvalitní a pro žáky atraktivní (nejen ze současné knižní produkce) ještě nemusí znamenat, že vhodně použije tyto tituly v hodinách literární výchovy. Tato kapitola se zabývá dvěma gramotnostmi, které, pokud učitel bude znát jejich důležitou roli, mohou práci s kvalitně vybranou literaturou pro děti ještě povýšit a žáci se naučí skrze dobrou literaturu správně číst a vhodně se dívat.

1.2.1 Gramotnosti ve vzdělání

Současná vzdělávací politika České republiky obrací svou pozornost na rozvoj gramotností u žáků na základních a středních školách. Gramotnost již neznamená pouhou znalost čtení a psaní – tyto dovednosti jsou již vnímány jako nepostradatelná a samozřejmá součást moderního člověka.

Gramotnost se nám rozrůžnila do jednotlivých oborů, kde *„nestačí pouze znát jednotlivé pojmy té které oblasti, ale především – porozumět jejich obsahu, chápat je v souvislostech a prakticky je v životě využívat.“* (Altmanová a kol., 2010, 4) Právě porozumění, chápání pojmů a hledání souvislostí mezi nimi jsou ty klíčové dovednosti, které by učitelé měli u svých žáků výrazně rozvíjet. Pokud se v této diplomové práci bavíme o ilustraci a textu, dvou složkách, které spolu významným způsobem kooperují, hledání souvislostí nebo porozumění záměru může být realizováno právě v této oblasti.

Na gramotnosti se zaměřuje i česká školní inspekce. Konkrétně jde o matematickou, čtenářskou, informační, jazykovou, přírodovědnou a sociální gramotnost. Česká školní inspekce vytvořila pro školy sady nástrojů pro sledování a hodnocení výše zmíněných gramotností, které jsou volně přístupné na internetových stránkách ČŠI⁶. Například u čtenářské gramotnosti školám ČŠI nabízí soubor základních podmínek (příloha 3), které by

⁶ „Česká školní inspekce v uplynulém období vytvořila několik nových metod, postupů a nástrojů pro hodnocení kvality a efektivity škol a školských zařízení i vzdělávací soustavy jako celku. Některé z těchto nástrojů byly konstruovány tak, aby byly využitelné nejen pro potřeby hodnocení prováděného Českou školní inspekcí, ale zároveň i v rámci autoevaluačních aktivit přímo jednotlivými školami či školskými zařízeními. V rámci metodické podpory tak některé z těchto nástrojů dává Česká školní inspekce k dispozici.“ (Metodická podpora škol. Česká školní inspekce [online]. 2016 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Metodicka-podpora-skol>)

škola při rozvoji gramotnosti měla dodržet, dále „soubor indikátorů sledujících, nakolik učitelé vedou výuku konstruktivistickým způsobem, kladou důraz na formativní prvky výuky i hodnocení a dávají žákům dostatek prostoru pro samostatné objevování získávaných dovedností,“ (Rozvoj čtenářské gramotnosti, ČŠI, 2016) a hospitační záznam, který škola může využít při hodnocení výuky nebo při sebehodnocení učitelovy práce.

Některé z gramotností se dlouhodobě testují i celosvětově a sledují tím, jak které země jsou v té které oblasti zdatní. V kontextu 1. stupně základní školy se jedná například o mezinárodní výzkumy TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), který „zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a/nebo 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných předmětech.“ (TIMSS, ČŠI, 2016) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) které „je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol.“ (PIRLS, ČŠI, 2016). Právě čtenářská gramotnost nás bude v problematice vztahu ilustrace – text zajímat. A nejen čtenářská gramotnost.

1.2.2 Čtení textu a čtení obrazu

Čtení je jedna z klíčových dovedností pro život. Čteme každý den v roce, ať už cíleně a vědomě, kdy sáhne po oblíbené knize, anebo necíleně, mimoděk (čtení příbalového letáku léků, čtení jízdního řádu). Čtení, na rozdíl od mluvení, není dáno vrozeně. „Žádné centrum čtení v mozku neexistuje. Čtení vyžaduje od čtenáře aktivitu, a navíc aktivitu nesnadnou – myšlení.“ (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011, 6) Proto by pedagogové ani rodiče neměli předpokládat, že se dítě samo od sebe stane pozorným čtenářem.

K tomuto cíli je potřeba velké množství trpělivosti a odhodlání nejen ze strany čtenáře, ale i jeho okolí. Jedním z mnoha problémů, které musí čtenář překonat je to, že „čtení nepředkládá hotové obrazy, čtenář je odkázán na svou vlastní představivost.“ (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011, 6) Pokud je dítě od mala zvyklé podněty pasivně přijímat (například častým sledováním televize) a málo se setkává s vlastními představami, nemusí mu čtení přinášet žádný prožitek, protože nemusí mít schopnost vytvořit si představu.

Dalším problémem, který stojí vedle pasivního přijímání vizuálních podnětů je neschopnost dítěte soustředit se. „Čtení je pomalé, neobejde se bez trpělivosti. Porozumění textům nastává jen v případě náležitého soustředění.“ (Altmanová a kol., 2011, 6) Manfred Spitzer v knize Digitální demence (2014) píše o Americké studii publikované roku 2011,

kteřá se zabývá vlivem sledování televize na výskyt poruch pozornosti u dětí. Studie, které se zúčastnilo pouhých 60 dětí, ukázala, že televizní pořady s častou změnou obrazů snižují schopnost soustředění a sebeovládání. Pokud rodiče zaplňují volný čas dítěte pouštěním televizních pořadů, mohou u dítěte pěstovat velkou překážku v oblasti čtenářství. Bohužel jde o studii s velmi malým vzorkem respondentů, proto bychom výsledek studie neměli brát jako definitivní, ale i tak bychom si z něj měli vzít to podstatné – volný čas dítěte by neměl být zaplňován pouze televizí, ale měl by obsahovat celou škálu různorodých aktivit.

Před čtením psaného stojí čtení obrazu – ilustrací. Knihy pro začínající čtenáře jsou charakteristické menším množstvím textu a velký prostor je zde věnován právě ilustracím. Od dětí se předpokládá, že obrazy dokáží zcela jasně interpretovat, ale podle článku Judith A. Schickendanz a Molly F. Collins (2012) mohou mít děti se správnou interpretací velké potíže. Interpretace totiž vyžaduje zapojit myšlenky z různých zdrojů, znát kontext a pozadí příběhu, a to předškoláci a děti v prvních ročnících základní školy nevědí a neumějí. Do této problematiky nastupuje pojem vizuální gramotnost, která, ač není celosvětově testovaná, a tak známá, je v současné vizuální době velmi potřebná pro správné pochopení a kritické zhodnocení obrazových podnětů kolem nás. A právě pro začínající čtenáře může být obrazový podnět právě zajímavá ilustrace v oblíbené knize.

1.2.2.1 Čtenářská gramotnost

Definice, které objasňují pojem čtenářská gramotnost, je více. Často jsou uváděny definice, které stanovují již výše popsané mezinárodní výzkumy⁷. Definice podle PIRLS je podle Výzkumného ústavu pedagogického nedostačující, protože zohledňuje pouze měřitelnou složku čtenářské gramotnosti. „Čtenářská gramotnost však zahrnuje i netestovatelné složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Proto byla vymezena komplexněji – jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot.“ (Altmanová a kol., 2010, 8)

Výzkumný ústav pedagogický ve své metodické příručce Čtenářská gramotnost ve výuce uvádí tuto definici: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské

⁷ Definice podle šetření PIRLS: „čtenářská gramotnost je schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu.“ (Altmanová a kol., 2010, 7).

gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“ (Altmanová a kol., 2010, 8) Tyto roviny jsou: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace. Všechny roviny by měly, jak nám již kolektiv autorů výše říká, mít stejnou váhu a zastoupení v práci s textem. V českých školách se ale více zaměřují na doslovné porozumění – to je právě ta část, která je nejvíce obsažena v mezinárodních šetřeních a je nejlépe testovatelná.

1.2.2.2 Vizuální gramotnost

U literatury pro děti a mládež stojí před čtenářskou gramotností gramotnost vizuální, pokud chápeme ilustraci v knihách jako obrazy, umělecká díla, či vizuální sdělení. Vizuálně gramotný člověk *„rozumí vizuálním sdělením, ..., ví, jak obrazy vznikají, rozpozná, na čem je založena jejich přesvědčivost, uvažuje o tom, proč vizuální produkty vyvolávají emoce, proč pod jejich vlivem podléháme iluzím, čím ovlivňují naše názory a postoje.“* (Kitzbergerová, 2014, 9) Vizuální gramotnost také zahrnuje soubor mnoha dovedností, jako je kritické myšlení (schopnost kriticky vyhodnotit předložené informace), estetická otevřenost (neulpívání na vzorech, hledání nových a inovativních řešení) nebo percepční senzitivita (smyslová i emoční citlivost). Pojítka mezi čtenářskou a vizuální gramotností vidím především v možnosti rozvoje schopnosti kritického myšlení.

Všechny uvedené dovednosti kladou velké nároky na diváka, je třeba se jim učit. K jejich nácviku mohou být nápomocna nejen umělecká díla v pravém slova smyslu, ale právě ilustrace, které, jak jsem výše psala, mohou u dětí vzbudit pozornost. Vždyť některé ilustrace jsou velmi výtvarně kvalitní (o některých z nich je spáno výše v kapitole Současné proudy v ilustraci pro děti). Jak jsem ale již zmínila anglický článek autorek Judith A. Schickendanz a Molly F. Collins, předčtenáři a začínající čtenáři mohou mít s interpretací potíže a potřeba, aby jim byl učitel nápomocen a byl schopen klást zajímavé a podnětné otázky. Je potřeba ale počítat s tím, že ilustrace působí i naopak, že ilustrace je opora pro lepší porozumění textu (můžeme odkázat například na rovinu čtenářské gramotnosti doslovné porozumění), ale musíme myslet i na to, že text je opora pro lepší porozumění ilustrace (knihy Petra Síse pracují hodně s návazností text – ilustrace v obou směrech a o tomto spojení mluvil i Petr Nikl, kterého jsem citovala v kapitole Současné proudy ilustrace pro děti). A právě o tomto vztahu se snažím zjistit co nejvíce.

1.2.3 Roviny čtenářské gramotnosti v kontextu vizuální gramotnosti

Vztah ke čtení

Vztah ke čtení jako výchozí bod rozvoje čtenářské gramotnosti. Žák, který má rozvinutou tuto rovinu čtenářské gramotnosti si sám vybírá texty a knihy ke čtení, zajímá se o knihy ve svém okolí (doma, v knihovně, ve škole), sdílí s ostatními čtenářské prožitky, umí formulovat, proč se mu kniha líbila nebo nelíbila, chápe čtení jako zdroj informací, vytrvá při četbě delších nebo méně srozumitelných textů. Tuto rovinu čtenářské gramotnosti můžeme rozvíjet vhodnou a širokou nabídkou knih pro žáky ve třídě, motivovat žáky k tomu, aby trávili čas s knihou a vytvářet příjemné klima pro sdílení z četby. Ilustrace může mít na vztahu k četbě vliv při výběru toho, co žák bude číst – prohlížením a hodnocením estetické stránky knihy, kdy je ilustrace líbivý prvek. Toto hledisko může být patrné především u předčtenářů a u začínajících čtenářů, kteří si i díky ilustracím knihy vybírají. V rámci setkávání se s kvalitními ilustracemi mohou žáci získávat vztah nejen ke čtení, ale k sledování uměleckých děl v pravém slova smyslu.

Doslovné porozumění

Doslovné porozumění je důležitou dovedností čtenáře, ale neměl by se jí dávat větší význam před ostatními složkami čtenářské gramotnosti. Autoři publikace Metodika čtenářství a čtenářské gramotnosti říkají: *„Nejvíce času je v českých školách věnováno doslovnému porozumění. I v průzkumech PISA dosahují v této oblasti čeští žáci relativně dobrých výsledků.“* (Šlapal, Košťálová, Hausenblas; 2012, 10) V současné době ale žákům nestačí pouze doslovné porozumění textu – žáci musí umět pracovat s různými formami a žánry textů a musí si umět poradit jak s texty digitálního charakteru, tak i s tištěnými. Ilustrace v kontextu doslovného porozumění může žáku, který nemá s popisovanou událostí zkušenosti, přiblížit kontext, nebo mu může pomoci vzpomenout si na podobnou situaci pomocí obrázku. Takovými knihami mohou být například dětské encyklopedie nebo naučené knihy pro děti, které se také pyšní krásnými a propracovanými ilustracemi. Takovou knihou je například kniha Lumír Včelaří od Anety Františky Holasové. Ilustrace této knihy zaměřené na včelaření jsou medové barvy, tak čtenáři celou dobu vnímají, že se jedná o povídání o medu. Naučný text je doprovázen ilustracemi jak činnosti včelaře, tak i samotného včelařského vybavení.



Ochrana díla

Souše, které Lumír odebral z medníků, uchovává přes zimu ve skříních. Potom je musí pečlivě ošetřit „vykouřením“ sírnými knoty proti zavíječi voskovému, který souše ničí. Po vyvětrání budou připraveny pro další použití.



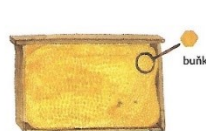
mezistěna

Vylisovaný včelí vosk připravený pro stavbu díla.



dílo

Stavba, kterou budují včely z vosku.



pláštěv

Dílo včel plně sladkého medu nebo plodu.



souš

Vzniká po vytvoření medu a vysušení pláštěv

31

Vysuzování

Metodika čtenářství a čtenářské gramotnosti vysuzování charakterizuje těmito schopnostmi: Žák „formuluje hlavní myšlenku (sdělení) textu, která není doslovně v textu uvedena, z textu vysuzuje na autorský záměr včetně zamýšleného adresáta, využívá při tom otevřeně uvedené i skryté signály v textu a své znalosti kontextu, posuzuje možné vyznění textu pro různé adresáty.“ (Šlapal, Košťálová, Hausenblas; 2012, 13) Žák může vysuzovat nejen autorský záměr, ale také záměr ilustrátora. Proč ilustrátor zvolil právě tuto výtvarnou techniku? U knihy Evy Volfové a Olgy Černé Z domu a zahrady, kdy jsou ilustrace vyšité, by tento záměr mohl být přiblížení domova pomocí výšivky, měkké látky a ručních prací. Proč ilustrátor použil výšivku ve svých ilustracích a jaké čtenáře tím chtěl oslovit?



Metakognice

Nejjednodušší definice, kterou uvádí i Krykorková a Chvál v časopise Pedagogika, je, že: „*metakognice je myšlení o myšlení, znalost o tom, co víme a co nevíme.*“ (Krykorková, Chvál, 2001) V problematice čtenářsky gramotného jedince se jedná o „*stanovení si čtenářských cílů a sledování jejich dosažení, formulace záměru čtení textu nebo uvědomění si svých čtenářských preferencí, potřeb i předsudků a vědomá práce při rozšiřování čtenářského teritoria.*“ (Šlapal, Košťálová, Hausenblas; 2012, 13) V kontextu práce s ilustrací může být metakognice chápána tak, že se žák cíleně zaměřuje na ilustrace a hledá v nich další informace, nebo se snaží lépe doslovně porozumět textu tím, že se zaměřuje na obsah ilustrací.

Sdílení

Čtenář „*formuluje své dojmy, závěry, pocity, prožitky z četby a sděluje je ostatním ústně nebo písemně, zapojuje se do diskuse o svých reakcích na četbu. V diskusi se podílí na vyjasňování své interpretace i interpretaci druhých; argumentuje; obohacuje (doplňuje, zpřesňuje) své porozumění a interpretaci. Inspiruje se četbou i interpretací druhých pro svoje vlastní čtenářství.*“ (Šlapal, Košťálová, Hausenblas; 2012, 13) Ilustrace je v této rovině sdílení důležitá hlavně u začínajících čtenářů i celkově čtenářů na 1. stupni ZŠ. Právě přes ilustraci a estetickou stránku knihy si děti vybírají, co budou číst a navzájem si ukazují obrázky – ilustrace. Dětské hodnocení je založené velmi holisticky (pokud je učitel nevede jiným směrem), to znamená na estetickém vkusu vyjádřeném jednoduše slovy líbí – nelíbí.

Aplikace

Aplikací se chápe schopnost využít čtení k seberozvoji, podílí se výrazně na kritickém myšlení čtenáře, kdy se čtenář rozmyšlí, jak s novými informacemi, novým příběhem, naloží (například si vezme ponaučení). Čtenář může porovnávat ilustrace v knihách s podobnou tematikou a jednotlivé představy ilustrátorů srovnávat s vlastními představami o stejné nebo podobné situaci. Pro čtenáře na prvním stupni by mohlo být vhodné téma knih o čertech. Jak je různí autoři ztvárňují, jak si je představují já, nebo ke kterému autorovi se víc se svou představou přibližují?



Práce s ilustrací tedy nemusí být jen zpestření běžné hodiny čtení, ale také vhodným nástrojem pro učení důležitých dovedností schopného čtenáře, bystrého diváka a kriticky myslícího člověka.

1.3 Porozumění textu

Porozumění textu není snadná dovednost. To, že jedinec dokáže odříkat přečtený text, ještě neznamená, že mu porozuměl. „*Totíž nejen dešifrovat jednotlivá písmena nebo rozumět jednotlivým slovům, ale chápat neexplicitní smysl vět nebo celých úseků textu*“ (Košťálová, 2003) je zásadní problematika porozumění textu. „*Konstruktivistické pojetí porozumění textu říká, že skutečné porozumění nastalo tehdy, když informace umíme vysvětlit, propojit se svým předešlým věděním a použít je.*“ (Košťálová, 2003) Porozumění textu by se tedy nemělo chápat jen jako doslovné porozumění, z rovin čtenářské gramotnosti se v tom skrývá i vysuzování, aplikace, metakognice. Je důležité vychovat z dětí nejen čtenáře, ale také přemýšlivé čtenáře a čtenáře, kteří si z každé přečtené knihy odnesou kousek informace, kterou použijí příště.

1.3.1 Čtenářské vývojové kontinuum

V souvislosti s problematikou porozumění textu bych ráda zmínila čtenářské vývojové kontinuum (také mapa učebního pokroku), které mapuje a popisuje vývoj čtenářské gramotnosti. „*Kontinuum je pomůcka pro dlouhodobou podporu žákova čtenářského rozvoje napříč ročníky i předměty. Usnadňuje plánování a sledování žákova učení.*“ (Košťálová, 2015, 9) Zvláštnost a jedinečnost kontinua je v tom, že „*umožňuje lépe odhadnout, kde žák momentálně je, a vzhledem k tomu navrhuje další vzdělávací cíle.*“ (Košťálová, 2015, 10) Právě položka porozumění textu je jedna z oblastí kontinua, která je cíleně a systematicky v krocích rozvíjena. Porozumění není sledováno pouze jako převyprávění, ale jsou sledovány i oblasti jako nalezení důležitých myšlenek textu, shrnutí, odlišení faktů od názoru nebo vyhledávání a propojování přímo i nepřímo vyjádřených informací.

Nejedná se však o závazné a ostře sledované kroky, které by měly být hodnocené. Toto kontinuum je především pro sledování individuálního pokroku žáka a při jeho dalším směřování. „*Protože kontinuum není vázané na ročníky, učitelé získávají skvělý nástroj pro individualizaci výuky žáků.*“ (Kratochvílová, 2010) Jednotlivé kroky a cíl žáci znají, vědí, kde se nachází a kam směřují. Učiteli mohou ukazovat směr, nabízet vodítka pro cestu za čtenářskou gramotností.

O čtenářském vývojové kontinuum a o jeho fungování a systému se můžeme dočíst z článků popisující Australský model⁸, který mohl být pro autory českého čtenářského kontinua vzorem. „*Některé z australských dovedností jsou vnímány jako důležité i v Česku a požadavky na jejich zvládnutí se objevují i v RVP PV a ZV⁹. Přesto při detailnějším prozkoumání nejnižší australské úrovně 0,5 a RVP PV vzdělávací oblast Jazyk a řeč zjistíme, že Australané mají k dispozici mnohem ucelenější a metodicky jasnější vodítka. I z pouhého prvního přečtení je pedagogovi jasné, jaký typ aktivit má při práci s textem ve třídě zvolit.*“ (Kratochvílová, 2010)

Pokud chceme další informace o kontinuu, nebo se jako učitel chceme blíže seznámit, nebo si vlastní sestavit, můžeme čerpat z map učebního pokroku, se kterými pracují ve Scioškole¹⁰. Ti mají vypracované mapy učebního pokroku nejen pro čtenářskou gramotnost, ale i pro anglický jazyk, matematickou gramotnost nebo pro společenské vědy. (Příloha 4)

Je zajímavé, proč české vývojové kontinuum není ve školách běžné. Po přečtení článku Hany Košťálové v časopise Kritická gramotnost chápu, že učitelé by mohli kontinuum vnímat jako muštr, formu, kam jednotlivé žáky napasovat. „*Smyslem práce s kontinuem není mechanické „probírání“ deskriptorů, ale rozvoj mentálních nástrojů, které žákům pomohou k větší spokojenosti a radosti z práce s texty jakéhokoli druhu.*“ (Košťálová, 2015) Kontinuum vnímám jako velmi přínosnou věc, která by se do výuky měla začlenit.

1.3.1.1 Ustálené prvky

V kontextu textu a ilustrace obsahuje kontinuum oblast Ustálených prvků. Tam najdeme tyto linie: význam slov a slovních spojení, uspořádání textu a jeho stavební prvky, podavatel (vypravěčská perspektiva, úhly pohledu) a vizuální prvky. Právě poslední linie využívá pojmu obrázek, ilustrace, doplnění informací z obrázku do textu. Proč ale žáky už i na prvním stupni seznamovat s ustálenými prvky? V časopise Kritická gramotnost se této otázce věnuje Kateřina Šafránková (2015, 27), která píše: „*Domníváme se, že je velmi cenné odhalit žákům, jak čtenářova obeznámenost s ustálenými prvky souvisí s porozuměním textu. Ukažme žákům, že pokud odhalíme zákonitosti spisovatelského a pisatelského řemesla a ustálené prvky:*

⁸ „*Australské vývojové kontinuum pro oblast čtení, psaní, naslouchání a ústního projevu*“ (Kratochvílová, 2010)

⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a základní vzdělávání

¹⁰ Scio škola - <https://www.scio.cz/scioskoly/index.asp>

- a) vytvoříme si přesnější předpovědi a hypotézy o tom, co nám následující text chce sdělit, spíše odhadneme, zda máme ve čtení textu pokračovat, zda naplní náš účel čtení
- b) naše očekávání budou spíše naplňována, nebo si vychutnáme, že text naše očekávání předčil
- c) rychleji se v textu zorientujeme, najdeme potřebné informace
- d) odlišíme důležité informace od podrobností, najdeme hlavní či nosnou myšlenku, lépe textu porozumíme
- e) možná odhalíme, že když se autor nedokáže dost precizně vyjadřovat a nectí zavedené konvence, pak mu nemusíme docela důvěřovat ani v obsahu sdělení (a jistě ještě mnoho dalšího).“

Jak by tyto ustálené prvky mohly souviset s ilustrací a textem? Zamyslela jsem se a napadlo mě, že například předpovědi a hypotézy si můžeme vytvořit i právě na základě ilustrací – čtenář si chce vybrat vhodnou knihu pro jeho cílovou skupinu, tak může díky ilustracím (jejich kvalitativní stránce i po stránce kvantitativní) rozhodnout, zda knihu číst bude nebo ne. Díky ilustracím mohou čtenáři na prvním stupni, a to jsem již mnohokrát napsala, lépe porozumět textu.

1.3.2 Strategie a nástroje k lepšímu porozumění textu

Jak jsem již výše zmínila, porozumění textu je dovednost, kterou je potřeba zdokonalovat a procvičovat. Hana Košťálová (2003) říká, že: „*mnoha dětem neschopnost rozumět tomu, o čem čtou, ztíží cestu ke čtenářství, nebo jim ji vůbec zahradí.*“ Proto by učitel s dětmi měl procvičovat práci s textem. Hana Košťálová se zabývá strategiemi, které pomáhají lépe porozumět textu, a říká, že strategie by děti měly znát, neměly by se před nimi tajit.

Strategie jsou dvojího typu. Mechanické, kdy „*se vracíme, zpomalujeme, čteme si nahlas, listujeme slovníkem.*“ (Košťálová, 2003) Jsou to ty postupy, kdy i v rámci metakognice víme, co nám lépe pomůže s porozuměním. Dalšími strategiemi jsou mentální, kdy „*propojujeme nové se známým, vytváříme si vizuální představy, klademe si otázky, porovnáváme, vysuzujeme, co bude dál.*“ (Košťálová, 2003) Tyto mentální strategie výrazně korespondují s konstruktivistickým pojetím porozumění textu.

Hana Košťálová v článku Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas (2003) uvádí knihu Stephanie Harveyové a Anne Goudvisové *Strategies that Work*, která nabízí sbírku strategií, které pomáhají při porozumění. Sama uvádí některé základní z nich a to:

„Hledání spojitostí: čtenáři si v hlavě vytvářejí spojky mezi tím, co už znají, vědí a novými informacemi, na které narážejí v textu.

Tázání: čtenáři kladou otázky sami sobě, textu i autorovi

Vysuzování: Vysuzují v průběhu čtení a po něm

Zjišťování významu informace: rozlišují, které informace v textu jsou důležité a které méně

Syntetizování: obrátě syntetizují informace uvnitř textu a napříč různými texty a čtenářskými zkušenostmi

Korekce: Upřesňují a opravují omyly ve vlastním porozumění

Monitoring: sledují v průběhu cesty, na kolik jejich dosavadní porozumění odpovídá vývoji textu.“

Učitel by měl také znát a umět využívat nástroje, jak žáky dovést k lepšímu porozumění textu. Doufám, že je u většiny učitelů samozřejmé, že *„nesáhneme po metodě výkladu, nenadiktujeme dětem přehled strategií a nebudeme chtít, aby nám příští hodinu odříkaly, jak se to doma pěkně naučily.“* (Košťálová, 2003) Mezi velmi důležité nástroje patří modelování, které je součástí tzv. scaffoldingu¹¹ - poskytování opory. *„Učitel při něm ukazuje žákům, jak on sám užívá danou strategii či prokazuje určitou čtenářskou dovednost.“* (Šafránková, 2009, 28) *„Přemýšlení nahlas je velmi důležitou součástí výuky, protože během něj konkrétně ukazujeme, jaké jsou naše myšlenkové pochody, neboli činíme abstraktní konkrétním.“* (Whitcroft, 2010) Dalším nástrojem může být minilekce, kdy učitel zařazuje krátký výklad o strategii, kterou při modelování použil. *„Je možné propojovat nové strategie s již dříve osvojenými a žákům dobře známými.“* (Košťálová, 2003)

1.3.3 Ilustrace a strategie k lepšímu porozumění textu

Strategie pro lepší porozumění textu a pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou snadno dohledatelné jak v literatuře, tak i na internetu. Zajímavé a přínosné informace přináší časopis Kritické listy, velmi užitečné jsou články v internetovém časopise nadace Pomáháme školám k úspěchu nebo je zde webový portál Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, který představuje čtenářské strategie v několikadílném seriálu.

¹¹ „Tato strategie vychází z přesvědčení, že člověku, který se teprve učí, musí učitel vybudovat (a pomoci vybudovat) lešení z nápověd, slovníků, modelů požadovaného výstupu (ukázkových řešení, předpřipravených vět), návodů, ukázek efektivních metakognitivních strategií apod., oporu či lešení, které může potom postupně rozebírat a odstraňovat, až si žák umí poradit bez něj. Cílem využití scaffoldingu není předložit žákovi hotové řešení ani ho jenom motivovat, ale umožnit a usnadnit žákovi vlastní cestu k vyřešení zadaného úkolu, zvládnutí probírané látky.“ Strategie zvaná scaffolding. CLIL [online]. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/11-planovani-a-struktura-clil-hodin/12-6-strategie-zvana-scaffolding.html>

Objevuje se ale někde taková strategie, která by přímo souvisela s ilustračním doprovodem knih? Na již zmíněné internetové stránce jsem objevila strategii, která se zabývá vytvářením představ. Autorka článku Ladislava Whitcroft přirovnává tuto strategii k filmu, který si čtenář pouští v hlavě. „*Čím více detailů si představujeme a čím živější obraz ve své mysli vytváříme, tím lépe si čtené zapamatujeme a tím déle to i udržíme v paměti. To, co si umíme představit, i lépe chápeme.*“ (Whitcroft, 2011) Mladším čtenářům může pro lepší představu pomáhat více ilustrací. A ilustrace v knize je vlastně představa ilustrátora k tomu, co četl.

Autorka v článku zmiňuje, že není samozřejmé, že žáci si tvoří představy a tato strategie může být přínosná především pro děti, které čtení nebaví. „*Když zapojujeme během četby vlastní představivost, tak vdechujeme textu život.*“ (Whitcroft, 2011) Jako u každé strategie je třeba žáky se strategií vhodně seznámit a vhodně modelovat její použití. Zvláště by měl být kladen důraz na pochopení, že se „*představy opírají o text a jak pomáhají textu porozumět. Žáci měli uvědomit, jak jsou představy ovlivňovány našimi předchozími zkušenostmi a vědomostmi, a jak se proto liší člověk od člověka.*“ (Whitcroft, 2011) Tato rozdílnost představ lze ukázat na ilustracích, čtenáři mohou během četby porovnávat svou představu a ilustrátorovu.

1.3.4 Role ilustrace a její důležitost na pochopení smyslu textu

Role ilustrace v dětských knihách se často měnila v průběhu vývoje nahlížení na dětskou literaturu. O tom píše v historickém přehledu významu ilustrace na začátku této práce. Současná role ilustrace není přímo zakotvena v odborné literatuře, ale pokud nahlédneme například do publikace Ilustrace od Martina Reissnera, v druhé kapitole narazíme na zajímavý popis ilustrace v dětské knize: „*Dětská kniha je osobitý estetický objekt, jenž zejména pro specifčnost recipientů vyžaduje kritické vnímání odlišné od vnímání krásné literatury určené pro dospělé. Zásadním hodnotícím kritériem je komplexní vnímání dětské knihy, tedy reflexe zahrnující typografické, ilustrační, literární a edukační dimenze díla.*“ (2015, 21) Jednotlivé složky v literatuře pro děti bychom neměli vnímat odděleně, ale jako celistvé a promyšlené kroky, které všechny dohromady ovlivňují vnímání knihy čtenářem. Ilustrace je tedy součástí většího celku.

Ale přesto může mít ilustrace své vlastní významné role. Kateřina Tučková (2012, 30) píše, že „*vizuální vjem doprovázející text rozvíjí jejich (čtenářovu) fantazii a aktivuje emoční prožitek, čímž motivuje k opakovanému čtení.*“ Dále uvádí významnou roli ilustrace pro předčtenáře a začínající čtenáře, kdy „*je obrazová složka knihy tím prvním, co si může malý čtenář nezprostředkovaně vychutnat.*“ Z toho usuzuji velmi důležitou roli ilustrace, a to je motivace, která není charakteristická pouze pro knihy určené pro čtenáře předškolního věku, ale vidím, jako budoucí učitelka 1. stupně základní školy, že prostupuje právě čtenáři (a předčtenáři) od mateřských škol po pátou třídu základní školy.

Jak jsem již psala, současná role ilustrací v knihách pro děti a mládež není nikde pevně zakotvena. Proto zde chci v krátkosti uvést dvě významné role ilustrace, které v současné knižní produkci (a poučena vývojem ilustrace v české knize) vnímám jako podstatné.

První z nich je role ilustrace jako zdroj (dalších) informací. V konkrétní ilustraci čtenář nalezne důležitou nebo další důležitou linku textu. Viditelné to je především u knih Petra Sise. V rozhovoru pro web Čítárny (Ilustrátor Petr Sís nejen o ilustrování Stromu života. In: Čítárny, 2015) píše že: „*V podstatě bych chtěl dělat knížky, ve kterých jsou obrázky. Akorát ty obrázky nejsou tak jasné, tak ten nakladatel chce, abych to nějakým způsobem vysvětlil, takže tam je nějaký text, ale myslím, že ten není pozoruhodný.*“ Tím právě odkazuje na to, že pro něj jsou ilustrace nejdůležitější zdroj informací pro čtenáře. Tuto charakteristiku – ilustrace je zdroj informací – vnímám i v knize Pampe a Šinka od autorky Alžběty Skálové. Textu je v knize málo a ilustrace je tedy významným nositelem informací. Tato role je přítomna jak v knihách pro začínající čtenáře, tak i v knihách vyžadující větší čtenářské zkušenosti.

Ilustrace je ustálený prvek v textu. O této roli ilustrace jsem již psala v kontextu čtenářského vývojového kontinua. Čtenáři by ale měli znát různé knihy, kde se s ilustracemi pracuje různě. Ilustrace je samostatně na jedné straně a text na druhé (Petr Nikl – Lingvistické pohádky) nebo je ilustrace součástí textu a text je součástí ilustrace (Tereza Říčanová – Noemova archa). Žáci by se během prvního stupně mohli zaměřovat na to, jak se knihy, pro jednotlivé věkové skupiny mění. Knihy pro žáky prvních tříd jsou jiné než pro desetileté děti. Proč by to čtenáři měli znát? Například, aby si v knihovně dovedli dobře vybrat knihu pro svůj věk.

1.4 Závěr teoretické části

V teoretické části jsem se zabývala vztahem ilustrace a textu v několika rovinách. Na základě zjištěných informací jsou do praktické části vytvořeny výukové lekce a nabídka dalších knih vhodných pro podobnou práci, jako uvádím ve výukových lekcích.

První rovina byla historická, kde jsem hledala, zda odborné prameny nabízejí nahlédnutí do vývoje ilustrace v českých knihách pro děti a mládež a zda se zabývají i tím, jak se pracuje s ilustrací v souvislosti s obsahem knihy. Tato část byla především uvedení do kontextu historie i současnosti v oblasti knižní produkce pro děti a mládež. Umožnila mi nahlédnout do specifík práce s ilustrací od dvacátého století do století jednadvacátého. Ujasnila jsem si, které knihy jsou svým obsahem i grafickým zpracováním nadčasové a proč, jaké obtíže s výběrem knih mohl mít čtenář v roce 1989 nebo jak se v současnosti postupuje při ilustrování knih. Všechny tyto informace jsou použity v praktické části diplomové práce jako nabídka dalších vhodných knih do hodin literární výchovy na prvním stupni základní školy.

Druhá rovina vztahu ilustrace a textu se týkala gramotností, konkrétně čtenářské gramotnosti a vizuální gramotnosti. Zde je důležité, že tyto dvě gramotnosti spolu při čtení, nebo prohlížení knih úzce souvisí. Pokud chce mít čtenář co nejlepší zážitek a čtenářskou zkušenost z knihy, může správné porozumění psaného (z oblasti čtenářské gramotnosti) doplnit i správné porozumění ilustrovaného (oblast vizuální gramotnosti). Z této kapitoly do praktické části diplomové práce čerpám převážně z možnosti práce s rovinami čtenářské gramotnosti. Jak tedy lze konkrétně úlohy s ilustracemi a textem napojit na jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti?

Posledním dílem teoretické části je oblast porozumění textu, kde se zabývám tím, jaké strategie můžeme čtenáři nabídnout, aby porozuměl textu co nejlépe. Jedna z těchto strategií bude v připravované hodině literární výchovy. Dotýkám se i čtenářského vývojového kontinua, které krátce představuji. Toto kontinuum zahrnu i do praktické části, jak mohou učitelé s kontinuem pracovat, jak vystavět výukovou lekci na konkrétní oblast vývojového kontinua.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se zabývá tím, jak v hodinách literatury využít ilustrace v problematice porozumění textu. Nabízí tři promyšlené, odučené a zreflektované hodiny literární výchovy, které vychází svým obsahem z teoretické části diplomové práce.

Hodina pro první ročník základní školy koresponduje se čtenářským vývojovým kontinuem, kdy jsem zkusila v praxi, jak se hodina tvoří a jak čtenáře může učitel na základě práce dále individualizovat v oblasti rozvoje čtenářství. Výuková lekce pro třetí ročník základní školy se zaměřuje na jednu ze čtenářských strategií, a to čtení s předvídáním. Čtenáři budou předvídat na základě ilustrací z dané knihy. Hodina pro pátý ročník základní školy se dotýká jedné z rovin čtenářské gramotnosti, konkrétně roviny vysuzování.

Knihy pro lekce v praktické části diplomové práce jsou vybírány z nabídky českých autorů a ilustrátorů. O české knižní produkci se zmiňuji v kapitole Současné proudy literatury pro děti v teoretické části diplomové práce. Všechny tři vybrané knihy jsou autorské knihy. Tituly jsou běžně dostupné, nejedná se o knihy s nízkými náklady nebo s jinak omezenou distribucí.

Všechny tři výukové lekce v sobě nesou otázku pro žáky: Co je to ilustrace? Proč v knihách ilustrace jsou? Zajímá mě, zda s věkem se náhled na důležitost a roli ilustrací v knize u žáků na 1. stupni výrazně mění.

Dále tato praktická část diplomové práce přináší další tipy na knihy, jejichž ilustrace a celkové zpracování nesou velký potenciál do hodin literární výchovy. Najít vhodné knihy pro práci s dětmi nebo doporučit žákům vhodné knihy ke čtení není v současné velké produkci českých i zahraničních titulů snadné. Uvádím zde i kritéria, dle kterých jsem jednotlivé knihy vybrala, dále stručný obsah jednotlivých knih a tipy pro práci v hodinách literární výchovy.

2.1 Výuková lekce pro 1. ročník základní školy

2.1.1 Výběr knihy

Pro hodinu literární výchovy do 1. ročníku základní školy jsem vybrala knihu Alžběty Skálové Pampe a Šinka. Pampe a Šinka je kniha určená pro začínající čtenáře a pro společné čtení a prohlížení si knihy rodičů s dětmi. Jedná se o šest krátkých příběhů dvou smyšlených postaviček Pampeho a Šinky. Alžběta Skálová na svých stránkách uvádí, že jednotlivé příběhy „*otvírají prostor pro společné povídání a hraní si s jazykem.*“ (Skálová, 2011) Hlavní úlohu v této knize hraje ilustrace, která je pojatá velmi velkoryse a nabízí velké množství námětů k diskuzi s dětmi, což právě koresponduje s výše uvedeným popisem od Skálové. V přípravě hodiny jsem se snažila zaměřit právě na tuto stránku knihy – velkorysá ilustrace, která sama o sobě nese další informace, ilustrace, která umožňuje začínajícím čtenářům hodně se věnovat příběhu, který vypráví obrázek. Čtenář nejen že čte text, kdy každá dvoustrana nese obvykle jednu až dvě věty (které jsou pro plynutí příběhu důležité), ale hlavně se snaží orientovat se v ilustracích, hledat v nich rozšíření čteného a pojmenovávat jednotlivé prvky v ilustraci. Hodina vystavěná na základě této knihy se ptá žáků, začínajících čtenářů, zda dokáží odlišit informace, které čtenář získá z textu a které z obrazu.

Alžběta Skálová je uznávanou a oceňovanou ilustrátorkou, která se zabývá jak vydáváním autorských knih, tak i ilustrováním textů jiných autorů. Je absolventkou VŠUP¹² Praha ateliéru ilustrace a grafiky pod vedením MgA. Juraje Horvátha. Ilustrovala například v roce 2011 oceněnou knihu Rostlinopis autora Jiřího Dvořáka, která získala 1. místo v soutěži Nejkrásnější kniha, dále ilustrovala knihu Olgy Černé Klárka a 11 babiček nebo knihu Lenky Brodecké Pižďucha má problémy. Mezi její autorské knihy patří kromě Pampe a Šinky, která v roce 2011 získala cenu Magnesia litera, také například nízkonákladová kniha Pět a medánek.

¹² Vysoká škola umělecko-průmyslová

2.1.2 Příprava lekce

Cílová skupina: 1. třída

Myšlenka knihy: Na zlém je třeba hledat něco dobrého

Cíl hodiny vycházející z myšlenky knihy: Žák si vzpomene a řekne, zda ho někdo ošidil a společně třída zkusí vymyslet, co by žák měl udělat, aby z toho příště nebyl smutný

Zadání jako důkaz o učení: Žák správně rozliší informace, které lze získat z obrázků, a informace, které vyplývají ze slov v textu

Aktivita před čtením – motivace

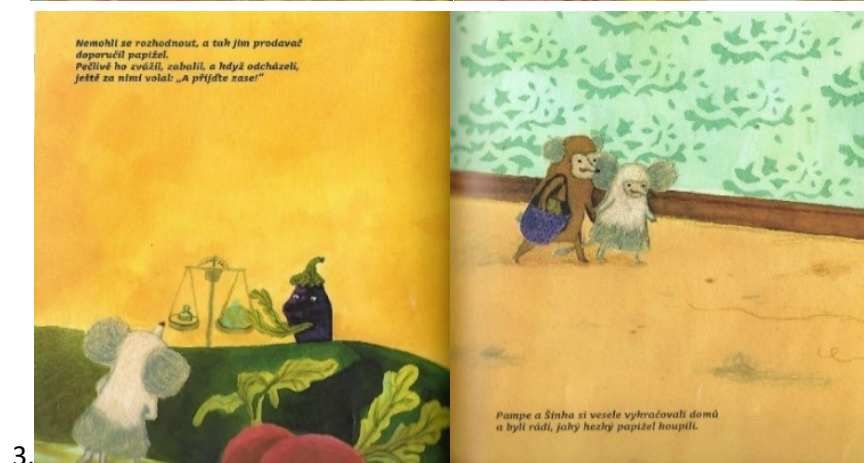
- Práce s loutkami – Pampe a Šinka
- Představení postaviček, pocházejí z knížky a jsou to její ilustrace
- *Co je to ilustrace? Slyšel někdo takové slovo?*
- Co asi odpovědí žáci: ilustrace je obrázek v knížce
- *Proč mají knížky obrázky? Myslíte, že můžeme číst i obrázky?*
- Co asi odpovědí žáci: knížky mají obrázky, aby se nám líbily, aby byly barevné, obrázky číst nemůžeme, můžeme se na ně jen dívat

Aktivita při čtení – rozlišování informací v textu/ v ilustraci

- Žáci dostanou do dvojice dvě obálky a lístečky z různými slovy
- Nejdříve si lístečky přečteme, známe všechna tato slova?
- Učitel nejprve modeluje, jak práce bude vypadat: *„Čtu – Když se ráno Pampe a Šinka vzbudí, protáhnou se před domečkem a začnou den rozcvíčkou. První otázka, kterou vidíme tady na tabuli, je, čím začnou Pampe a Šinka den? Já vím, že je to rozcvíčka, najdu si to slovo, tady je, a dám ho do obálky s názvem je to napsané, protože jsem si o tom mohl přečíst. Druhá otázka je, kde mají Pampe a Šinka domeček? Víím, že je to na skříni, najdu slovo SKŘÍŇ, a dám ho do obálky je to nakreslené, protože jsem o tom nečetl, ale vidím to tady na tom obrázku.“*
- Společně si jednu stránku žáci s učitelem přečtou, jiný žák z tabule ostatním přečte otázku, ti najdou odpověď mezi lístečky a správně ji umístí do obálky – obálka „je to napsané“ a obálka „je to nakreslené“

Otázky k ilustracím

1. Kam jdou Pampe a Šinka nakupovat? Kdo je může objevit v kuchyni?
2. Kdo Pampe a Šince prodává zeleninu? Co si můžou Pampe a Šinka koupit?
3. Jakou zeleninu jim doporučil lilek?
4. Jakou barvu má papížel? Jak papížel chutnal?
5. Co našli v papíželu?





Aktivita po čtení – reflexe

- Stalo se doma někdy, že maminka koupila něco, co nebylo čerstvé?
- Co mohli Pampe a Šinka udělat se semínkem? A proč měli radost, i když papižel nebyl čerstvý?
- Odhalení, co mělo být v jednotlivých obálkách – napsáno na tabuli – kontrola
- Komu se to dařilo dobře, komu méně, komu vůbec?

2.1.3 Realizace lekce a její reflexe

Od žáků jsem očekávala, že odpovědi na otázky, co jsou to ilustrace a proč máme obrázky v knížkách, budou spíše povrchové (tak, jak jsem očekávání odpovědi uvedla v přípravě). Žáci mě ale překvapili, že vnímají ilustraci jako důležitou složku v knize, která nám může být nápomocná. Samozřejmě tento objev, že ilustrace není jen hezká dekorace knihy, není u všech dětí, ale pokud to slyšely od spolužáka, mohly by se třeba na ilustrace

více zaměřit. Mým cílem v této části hodiny bylo, aby každý žák věděl, co jsou to ilustrace, a každý žák, aby se zamyslel, jaký důvod mají v knize.

U: Dnes Vám chci představit jednu mou oblíbenou knihu. Líbí se mi proto, že v ní jsou moc krásné ilustrace. Děti víte, co jsou to ilustrace? Je to takové trochu cizí slovo, ale věděl by někdo?

(rozpačité ticho a sem tam jedna, dvě zvednuté ruce)

Agáta: Že jako by vlastně tu knížku píše?

U: To dělá spisovatel, ale já vám trochu napovím, spisovatel píše knihu a ilustrátor dělá co?

Bětko: Ilustruje.

U: Správně, ale nás zajímá, co dělá, když ilustruje?

Přemek: Že tam maluje ty obrázky!

U: Ano, maluje tam ty obrázky. A přemýšleli jste někdy, proč knížky mají obrázky?

Ráchel: Abychom si to představili.

Matěj: Kdybychom neuměli číst, tak si knížku můžeme jenom prohlédnout.

Ema: Knížka je s obrázky veselejší.

Jáchym: Když si nevíme rady, co je to za slovo a ono je to tam na obrázku, tak mi to může i poradit.

U: Jáchyme, opravdu se tak díváš na obrázky? Ještě někdo se tak dívá na obrázky?

(některé děti se přihlásí)

Jáchym: Ale jen někdy.

Hlavní část hodiny, hledání, zda informace vycházejí z textu, nebo z ilustrací jsem ve výsledku uskutečnila jinak, než bylo původně v přípravě zamýšleno. V přípravě mají žáci hledat konkrétní slovo mezi nabídkou slov. V této odučené hodině jsem žáky jednotlivé odpovědi nechala psát. Zjistila jsem, že rádi píší a jde jim to, proto jsem aktivitu pojala jako zapisování do archu. S tímto postupem práce při čtení se seznámili poprvé, ale výsledek byl u většiny dětí překvapivě dobrý (archy dětí ukazují níže). Tato aktivita byla inspirována čtenářským vývojovým kontinuem, úrovní ustálených prvků, který popisují v teoretické části diplomové práce.

Zamýšlela jsem, že kromě společného čtení to bude samostatná práce, ale děti měli velkou chuť sdělit ostatním i učitelce, jakou oni vybraly odpověď a kam ji zařadily. Ve výsledku ale rovnou probíhala kontrola a zpětná vazba jak dětí (korekce odpovědi, přiklonění se k názoru mluvčího), tak i učitele. Ilustrace byly promítány na interaktivní tabuli, a to vnímám trochu jako problém při čtení (dětí podle paní učitelky žáci hůře čtou text, který je na promítán na stěně, než ten, který leží na stole) a také při jasném ukázání – vidím to tady napsané, vidím to tady nakreslené. Pokud by každý žák měl jednotlivé nakopírované stránky z knihy před sebou na lavici, mohl by podtrhnout slovo, pokud by to bylo napsané, nebo zakroužkovat obrázek.

Na konci aktivity žáci hodnotili přímo do archu, jak se jim práce dařila. Na stupnici jedna až tři obrázky měli zabarvit 1 nedařilo se až 3 dařilo se úplně. Polovina celé třídy zabarvila dva obrázky a druhá polovina všechny. Pokud se díváme na vyplnění jednotlivých archů, můžeme vidět trochu zmatek v zápisu. Po odučené hodině se tedy opět vracím k původní myšlence, že žáci vybírají z nabídky slov (nebo, že své odpovědi píší na jednotlivé lístečky) a manipulací je přiřazují do jednotlivých skupin.

MATĚJ	
Je napsané	Je nakreslené
1 LEDNICE	ČLOVĚKA KOUCOR
2 LILEK	
3 PAPIŽEL	V KOŠÍKU
4	HNĚDOU
5 SEMINKO	
Jak se mi dařilo?	

MATĚJ	
Je napsané	Je nakreslené
1 LEDNICE	KOCOUR
2	LILEK
3 PAPIŽEL	KOŠÍKŮ
4	HNĚD ZELENOU
5 SEMINKO	SEMINKO
Jak se mi dařilo?	

Tonda				Amakonda	
Je napsané	Je nakreslené	Je napsané	Je nakreslené	Je napsané	Je nakreslené
1 L E N I C E Z	K O C O U R Č L O V Ě K A	1 L E D N I C E	K O C O U R L E D N I C E	1 L E D N I C E	Č L O V Ě K A K O C O U R
2	Z E L E N I N A	2	L I L E K	2 L I M R K E V M E L O U N	L I L E K
3 P A P I Ž E L	V T A Ž E	3 P A P I Ž E L	V T A Ž E	3 P A P I Ž E L	V T A Ž E
4 F U J	H N Ě D Í	4	H N U S H N Ě D Í	4	H N E D O Ž E L I N O U
5 S E M E N O		5 S E M Í N K O		5 S E M Í N K O	S E M Í N K O
Jak se mi dařilo?		Jak se mi dařilo?		Jak se mi dařilo?	

2.1.4 Závěr z odučené lekce

Někteří žáci v první třídě jdou pro informace do ilustrací, pokud si například nejsou jisti významem slova, nebo jim dělá problémy slovo přečíst. Někdo si ještě vzpomíná, jak neuměl pořádně číst a obrázky mu sloužily místo textu, to je pro žáky první třídy celkem jasné, není to tak dávno, kdy ještě číst neuměli. Pro některé je ilustrace zdobný prvek v knize, kdy je kniha díky ilustracím veselejší, víc je baví. Úroveň chápání významu obrázků v knize se různí podle čtenářských zkušeností a myslím, že i podle toho, jaké knihy žáci mají k dispozici ke čtení. Rozlišení, zda se jedná o informaci napsanou nebo nakreslenou, většina žáků zvládla. Objevila se tam situace, kdy na otázku „Co koupili Pampe a Šinka?“ žáci odpověděli správně papižel, ale tvrdili, že to vidí i v textu i na obrázku. Spojili si přečtené s ilustrovaným a neuvědomili si, že bez textu by ilustraci těžko poznali. Čtenáři tedy na základě přečtené informace pojmenovávají prvky na ilustraci (pokud se o tom text zmiňuje).

Myslím, že pozorování ilustrací, by mělo být určitě součástí hodin čtení v první třídě. Děti si mohou u povídání nad ilustracemi odpočinout od pro ně náročného čtení, zjistit, zda každý ilustraci chápe stejně, mohou se učit přijmout názor ostatních i když se neslučuje s jejich názorem. Mohou se již nyní učit, že ilustrace jim může také něco sdělit, tím pádem se mohou z knihy dozvědět více než ti žáci, kteří vnímají pouze samotný text.

2.2 Výuková lekce pro 3. ročník základní školy

2.2.1 Výběr knihy

Pro třetí ročník základní školy jsem vybrala knihu Pavla Čecha 3. dobrodružství pavouka Čendy. Tato kniha je třetím pokračování příběhů malého pavouka Čendy, který se setkává s hodnými i zlými obyvateli lesa a zažívá různá dobrodružství. Je to kniha pro zkušenější čtenáře na 1. stupni základní školy. Všechny tři knihy s pavoučím hrdinou jsou charakteristické celostránkovými ilustracemi, kdy na jedné dvoustraně je text na bílém podkladu a na druhé barevná ilustrace. Ilustrace svou barevností, sytostí a energií často čtenáře upoutají jako první před samotným textem, čtenář tak pomocí obrázku může dopředu odhadovat, o čem bude asi číst. Právě na této domněnce čtenářova počínání při čtení této knihy stojí příprava hodiny literární výchovy. Žáci na základě sledování ilustrací předvídají děj a plynutí knihy. Bylo by i zajímavé, zda žáci, kteří by ilustraci neviděli, měli podobný odhad jako ti, kteří pracovali s ilustracemi i textem zároveň.

Pavel Čech je malíř a ilustrátor zaměřující se především na autorské knihy pro čtenáře mladšího školního věku. Jeho knihy jsou charakteristické celostránkovými ilustracemi, které jsou výrazné především barevností. Jeho knihy také nesou různá významná ocenění, například kniha Velké dobrodružství Pepíka Střechy získal v roce 2013 cenu Magnesia litera.

2.2.2 Příprava lekce

Cílová skupina: 3. třída

Nosná myšlenka: Přátelé nám mohou pomoci ve složité situaci

Cíl hodiny vycházející z myšlenky knihy: Žák si vzpomene, kdy mu někdo pomohl a jaké by to pro něj bylo, kdyby se musel s překážkou poprat sám

Zadání jako důkaz o učení: Žák předvídá, kam se děj bude posouvat a jako nástroj pro předvídání použije ilustraci v knize, svou domněnku ohodnotí, zda šel správným směrem, nevybočuje z tématu, svými domněnkami drží linii příběhu

Aktivity před čtením – listování, evokace – podle čeho si vybírám knihu?

- Žáci mají k dispozici různé knihy, každý si vybere jednu z nich
- *Proč jsem si vybral právě tuto knihu?*
- Co asi odpovědí žáci: protože ji zná, líbí se mu název, kvůli ilustracím

- *Učitel: Dnes se budeme zabývat ilustracemi, co je to ilustrace? Jsou ve všech knížkách? Proč v knížkách obrázky asi jsou? Odpovědi na poslední otázku sepsat na papírky*
- Co asi odpovědí žáci: ilustrace je obrázek v knize, v knížkách pro děti je obrázků hodně, dospělí obrázky nemají (mohla bych nějakou knihu pro dospělé s ilustracemi ukázat), obrázky jsou od toho, aby se nám kniha líbila, aby byla barevná, aby nám pomohla při čtení

Aktivita při čtení – čtení s předvídáním

- Učitel nejprve modeluje: *„Tady nám všem promítnu obrázek, podívám se na něj. Co by se tak mohlo dít? Vidím Čendu, udělal si vor, pak nějaké mravence, někteří se usmívají, jiní ne. Jsou to kamarádi? Já si teda myslím že ne, Čenda se neusmívá. Tak tady do té tabulky napíšu: Pavouci chtějí Čendu unést. Do druhého sloupečku napíšu, proč si to myslím: Mravenci mají škodolibý výraz a Čenda vypadá, že má strach. Pak si přečtu, co mi autor vlastně píše: ... (text). Trefila jsem se? Myslím, že ano, proto dám usměvák.“*
- Na interaktivní tabuli promítnutá jedna ilustrace z knihy
- Napiš jednou až třemi větami, co se asi podle obrázku v příběhu děje
- Napiš, co z obrázku ti k tomu pomohlo
- Přečti si text
- Udělej značku odhalil jsem/ neodhalil jsem

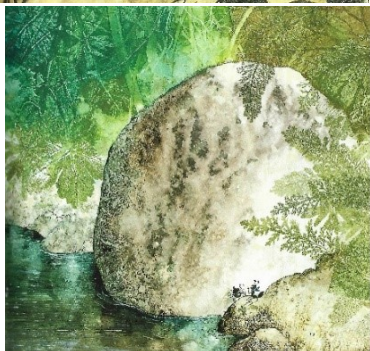
Aktivita po čtení – reflexe

- Aktivita v kruhu
- Jak to, že jeden mravenec pomohl pavoukovi, když ho ostatní pronásledovali?
- Komu se dařilo díky obrázkům správně odhalit, jak příběh bude pokračovat?
- Dal by se příběh vyprávět jen tak, bez textu?



Ptáci začali zpívat, mouchy se rozbzučely a vodní hladina se stříbrně zaleskla. „Tady jsem měl vor.“ ukazoval Čenda na písčité břeh. „Určitě uplavai.“
Byl zoufalý, do cesty se mu stavěla jedna překážka za druhou. „Teď budu muset udělat nový,“ povzdychl si.
„Na to asi nebude čas,“ vykřikl Jarda a ukázal na kamenitou stráž. Běželo po ní několik mravenců.
„Táhl je Věna, nejlepši stopař z mraveniště.“

Rychle pryč!



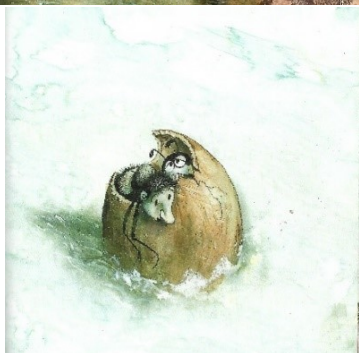
Pavouka nemusel dvakrát pobízet. Utíkali po břehu. Čenda cítil, jak moc je unavený. I když měl o dvě nohy víc než mravenec, zůstával pozadu.
Tajně doufal, že přes potok bude někde spadály kmen, po kterém by se mohli dostat na druhou stranu.
Ale místo toho byl potok pořád širší a dravější.
Blížili se ke křoví, kde kdysi viděl veverka.
Už skoro nemohl. Doběhli až k místu, kde břeh končil velkým kamenem. Byl vodou tak ohlazený, že na něm klouzaly nožičky dokonce i pavoukovi.

Byli v pasti.



„Za chvíli nás mají,“ zašeptal utýchaně Jarda.
Vtom si Čenda něčeho všiml. Vypadalo to jako malý kámen, ale byla v něm díra. Nad nimi rostl veliký lískový keř a na břehu pod ním se povalovaly skořápky lískových oříšků.
Čenda dostal nápad. „Rychle, Jardo, pomoz mi!“
A začal jednu ze skořápek válet k vodě. Byla lehká a tak se brzo houkala na hladině. „Myslím, že to půjde,“ řekl Čenda a vlezl dovnitř. Jarda skočil za ním.
„To doufám, protože já neumím plavat.“
„Tak to jsme dva,“ podotkl Čenda.

V tu chvíli přiběhli mravenci.



Nejrychlejší z nich chtěl loďku chytit, ale skořápku strhl proud a začala se pronásledovatelům rychle vzdalovat. Proud s oříškem točil, kolíbal ze strany na stranu a mnohokrát se zidálo, že se převrhnou. Brzy byli uprostřed potoka. „Motá se mi hlava,“ řekl slabým hlasem Jarda, který seděl celý bleďý na dně skořápky. „To bude mořská nemoc,“ vzpomněl si Čenda na jednu knížku o námořnících. Ani jemu nebylo z toho houpaní dobře, ale přesto se nahnul přes okraj a srazil se nožičkami pádlovat ke břehu.

V dálce zaslechl jakési hučení.



„Vodopád,“ zašeptal Jarda a zuby se mu rozdrkotaly. Oba dva začali zuřivě pádlovat. Proud byl rychlejší a rychlejší. Strhával je nezdůrazně k hraně vodopádu. To je náš konec, pomyslel si Čenda.
Břeh byl stále ještě příliš daleko. Za chvíli spadnou dolů, loďka se převrátí a oni se utopí. „Podívej!“ vykřikl Jarda a ukázal nahoru. Zrovna podplouvali pod větví, která se ze břehu nábýbala nad potokem.
Čenda na nic nečekal a hodil pavučinu na větev.
„Rychle! Chyť se, Jardo!“
Vylezl po pavučině i s Jardou na zádech na větev.

Dojít po větví na břeh už pro ně byla hračka.

2.2.3 Realizace lekce a její reflexe

Hodinu literární výchovy jsme s žáky začali diskuzí nad ilustracemi. Pokládala jsem jim podobné otázky, jako žákům první i páté třídy. Tuto třídu jsem vedla poprvé, myslím tedy, že se žáci styděli říci, co si myslí.

U: Děti, věděli byste, co je to ilustrace?

Tonda: Ilustrace je ten obrázek v knize.

(ostatní žáci přikyvují, ozve se i „ano“)

U: A přemýšleli jste, jako velcí čtenáři, o tom, proč obrázky v knížkách vlastně máme?

Adam: Abychom se třeba mohli podívat, jak to tam vypadá.

Vojta: Abychom nemuseli jen číst, aby ta knížka byla zábavnější a barevnější.

Vítek: Pomůže nám si to představit.

U: Co myslíš tím to?

Vítek: Třeba se v té knížce objevil nějaký živočich, kterého jsme nikdy neviděli, a ten obrázek nám může ukázat, jak vlastně vypadá.

(děti už nemají další nápady, proč obrázky v knihách mohou být)

U: A myslíte, že by ty obrázky mohly v knize samy mluvit?

Lili: Spíš ne, ale můžou tam být bubliny a v těch bublinách je napsáno, co kdo říká.

U: Věděla bys, jak se tomu říká?

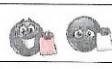


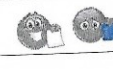

Lili: Komiks.

Odpovědi týkající se ilustrací byly hlavně orientovány na pouhé dívání se bez hledání dalších informací a relaxaci při čtení. Řekla bych, že to jsou velmi povrchové odpovědi. Pokud se tito žáci dívají na ilustrace i jiným způsobem, tak mimoděk a nikdy nemuseli činnost dívání se na ilustrace popisovat. (Jak jsem psala již na začátku, tuto třídu neznám, nevím, jaké knihy tito žáci vyhledávají.)

Hlavní náplň hodiny, čtení s předvídáním za pomoci ilustrace, byla pro žáky nová. Nikdy se s rozsáhlejší prací s ilustracemi ani se čtením s předvídáním nesetkali. Proto byla první část úkolu trochu komplikovaná, pro žáky složitá, ale velmi pomohla společná práce při prvním předvídání. Příběh byl složen z pěti obrázků a ke konci se žáci již sami, řekla

bych s jistým očekáváním, *co bude dál a jestli se trefím*, pouštěli do dalšího vymýšlení podle obrázků a následného čtení textů. Práce žáky velmi zaujala a bavila a myslím, že tyto čtenářské aktivity zaměřené na čtenářské strategie by tito žáci v hodinách literární výchovy uvítali.

Po přečtení pracovních archů jednotlivých žáků jsem zjistila, že se řada dětí místo vymýšlení, co se v příběhu stane, omezila na popis toho, co vidí na obrázku. Myslím tedy, že obrázky říkají velkou spoustu toho, co se na následující straně čtenář dočte. Tím pádem i jednoduchý popis obrázku mi napoví, co se dál v knize stane. V pracovních arších jsem chtěla, aby zkusili popsat, co z obrázku mi napovídá, jak to bude dál. Někteří čtenáři tento úkol vyplnili, ale působí to lehce rozpačitě. Myslím, že moc nevěděli, jak to dané mají popsat. Nejspíš by zde bylo vhodné, aby v jednotlivých ilustracích mohli kroužkovat, označovat.

<p>Co se v příběhu stane? <u>1</u></p> <p><u>Čenda vidí nějaké mravence.</u></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p> <p><u>Ze čenda je ráděšný</u></p> 	<p>Co se v příběhu stane? <u>2</u></p> <p><u>Čenda vidí velkýho hámra.</u></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p> <p><u>Ze tam je něco velké.</u></p> 	<p>Co se v příběhu stane?</p> <p><u>Čenda a mravec:</u> <u>hájí pověs, k tomu</u> <u>si hohosaby se přepu-</u> <u>řeli.</u></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p> <p><u>Ze mají slupku.</u></p> 
<p>Co se v příběhu stane?</p> <p><u>Čenda s kamarádem</u> <u>pluli na řece ale zabilo</u> <u>bylo rima a smrala voda.</u></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p> 	<p>Co se v příběhu stane? <u>5</u></p> <p><u>Čenda s kamarádem hodí</u> <u>houček pavučiny a</u> <u>snášeli se sestavit</u> <u>skořátku o věder skromu.</u></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p> 	

<p>Co se v příběhu stane? 1</p> <p><i>Budou 'Mra-uncí' pro mra-uncí</i></p> <p><i>Čenda má, má tak, bít, bít, bít</i></p> <p><i>čendu mra-uncí, a ten</i></p> <p><i>mra-uncí</i></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p> <p><i>proč?</i></p>	<p>Co se v příběhu stane? 2</p> <p><i>Čenda se s pánem, s pánem</i></p> <p><i>vidí, že kuchař, bít, bít</i></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p> <p><i>je tam, vidí, pán, a dít</i></p> <p><i>Čenda</i></p>	<p>Co se v příběhu stane? 3</p> <p><i>Čenda se s pánem, s pánem</i></p> <p><i>vidí, že kuchař, bít, bít</i></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p>
<p>Co se v příběhu stane? 4</p> <p><i>Čenda s pánem, s pánem</i></p> <p><i>vidí, že kuchař, bít, bít</i></p> <p><i>mra-uncí</i></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p>	<p>Co se v příběhu stane? 5</p> <p><i>Čenda s pánem, s pánem</i></p> <p><i>vidí, že kuchař, bít, bít</i></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p>	<p>Co se v příběhu stane? 2</p> <p><i>Čenda s mra-uncí</i></p> <p><i>vidí, že kuchař, bít, bít</i></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p>
<p>Co se v příběhu stane?</p> <p><i>Čenda s mra-uncí</i></p> <p><i>vidí, že kuchař, bít, bít</i></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p>	<p>Co se v příběhu stane?</p> <p><i>Čenda s kamarádem se</i></p> <p><i>vidí, že kuchař, bít, bít</i></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p>	<p>Co se v příběhu stane?</p> <p><i>Čenda s kamarádem se</i></p> <p><i>vidí, že kuchař, bít, bít</i></p> <p>Co z obrázku tomu napovídá</p>

2.2.4 Závěr z odučené lekce

Žáci ve třetí třídě mají zájem o ilustrované knihy. Tato konkrétní třída se nad díváním se do ilustrací, s cílem zjistit něco víc, nikdy nezamýšlela. Byla to jejich první větší práce zaměřená na ilustraci, text a předvídání. Při práci žáci hojně sledovali základní informaci, kterou obrázek nese. Přesně tak, jak jsem předpokládala, jak čtenář s tímto typem ilustrace pracuje. Ilustraci vidím, v hlavně popíši, co se tam asi děje a přečtu si o tom. Tím si potvrdím, zda jsem vysuzoval správně, nebo ne. Tento myšlenkový pochod čtenáři ze třetí třídy zvládli.

Po této zkušenosti se čtením s předvídáním podle ilustrací vidím velký potenciál této práce s textem. Už samotné předvídání, jen na základě přečteného textu, vidím jako přínosné pro kvalitní čtení a celkový zážitek z četby. Předvídání z ilustrací může být první krok této strategie. Můžeme to použít už u mladších čtenářů. Obrázek, který děti baví a zajímá je se kombinuje se čtením textu. Žáci tedy střídají činnosti – čtení a dívání se. Obě činnosti jsou důležité a náročné, ale žáci vnímají čtení jako náročnější a těžší než dívání se. Díváme se přeci celý život, číst se učíme. Ale i správné dívání se musí naučit. A to lze právě skrze ilustrace a například před čtení s předvídáním dle ilustrace. Určitě tuto aktivitu budu zařazovat ve své učitelské praxi, protože jsem si ověřila její význam i jsem viděla, jak žáky tato práce zaujala.

2.3 Výuková lekce pro 5. ročník základní školy

2.3.1 Výběr knihy

Pro pátý ročník základní školy jsem vybrala knihu Petra Síse Tibet, tajemství červené krabičky. Kniha Tibet je nahlédnutí do deníku otce Petra Síse, který si zapisoval zážitky během svého působení v Číně, kam byl jako kameraman poslán v padesátých letech dvacátého století. Kniha je graficky rozdělena na deníkovou část, kterou doprovází malé deníkové kresby a na část, kdy Petr Sís vzpomíná na příběhy, které mu otec po svém návratu vyprávěl. Jak je u Petra Síse obvyklé, kniha nese určitou barevnou symboliku a autor si dává záležet i na typografické úpravě, častokrát je text včleněn přímo do ilustrace. Právě na barevnou a typografickou odlišnost deníkové a příběhové části se zaměřuji v hodině literární výchovy pro pátý ročník. Jak autor pracuje s barvou a písmem, má to nějaký důvod nebo symboliku?

Petr Sís je mezinárodně uznávaný autor a ilustrátor knih pro děti, který od 80. let dvacátého století žije v Americe. Je autorem přes pětadvaceti knih pro děti, napsal například knihy Tři zlaté klíče, knihu Zeď, která získala cenu Zlatá Stuha, dále například knihu Hvězdný posel nebo knihu Strom života, která je oceněná jako nejkrásnější česká kniha roku 2004. O jeho tvorbě se redaktorka časopisu Atos Barbora Bártová píše: „*Text je často přímou součástí ilustrací, například je uspořádán do kruhu nebo se vlní podél obrázků. Ilustrace mnohdy přebírají funkci textu, pokračují ve vyprávění, zdůvodňují, rozvádí sdělení, které text pouze naznačil. Psané slovo zase funguje jako vodítko k porozumění ilustracím.*“ (Bártová, 2014) Petr Sís je také nositelem prestižní ceny Hanse Christiana Andersena¹³.

2.3.2 Příprava lekce

Myšlenka knihy: Vzpomínky a historky dospělých bychom měli pozorně poslouchat, mnohdy jsou pro nás zdrojem poznání dávných časů nebo cizích koutů země

Cíl hodiny vycházející z myšlenky knihy: Žák řekne příklad, kdy můžeme čerpat z vyprávění dospělých ve školní výuce

¹³ „Cena Hanse Christiana Andersena (Hans Christian Andersen Award) se uděluje u příležitosti mezinárodních kongresů IBBY a představuje nejvyšší ocenění pro tvůrce dětských knih za celoživotní dílo.“ (Cena Hanse Christiana Andersena, 2010)

Zadání jako důkaz o učení: Žák na základně zkoumání různých složek knihy napíše fiktivní rozhovor, kde na smyšlené otázky pro autora odpoví poučen prohlížením a objevováním knihy

Aktivity před čtením – evokace

- V kruhu, debata s žáky o tom, zda jim rodiče nebo prarodiče vypráví, co zažili, k čemu by jim to mohlo být užitečné
- Dnes se budeme zabývat tím, jaký je autorský záměr. Vybrala jsem knihu Petra Síse, autora, který je zároveň spisovatel i ilustrátor.
 - Co je ilustrace? Proč v knihách ilustrace jsou? Co nám mohou říci?

Aktivity při čtení – zkoumání knihy, otázky pro autora

- Žáci do dvojic/ skupin dostanou knihu Tibet – tajemství červené krabičky
- Jedna část žáků čte deník, druhá příběh, ve dvojici dokončují věty
 - Barva stránek je...
 - Ilustrace jsou/ říkají/ ukazují
 - Text je ...
- Pokud jsou hotovi, sejdou se skupiny deník a příběh spolu, hledají, co jejich text spojuje, téma, obrázek
- Společná debata nad tím, co příběhy spojuje, jaké našli ilustrace, co asi nám říkají, jestli má barva stránek nějakou symboliku, jaký je text
- Žáci sami napíší tři otázky autorovi i s odpověďmi na to, jak kniha vypadá
- Učitel modeluje: „*Zajímá mě, proč jsou v knize mandaly, obrazy uskupené do kruhu. A jako autor bych odpověděla: Mandalys jsou typické pro Tibet, symbolizují uzavřenost a harmonii, takový je pro mě Tibet podle vyprávění z tatínkova deníku.*“
- Čtení některých otázek i odpovědí

Aktivity po čtení – reflexe

- Čím pro Vás kniha byla zajímavá? Měli byste chuť si ji přečíst celou a proč?
- Byla jiná než ostatní knihy, které jste doposud viděli? Čím?
- Fungovala by tato kniha i bez ilustrací nebo bez textu a jak je to možné?
- Když jste viděli tuto knihu a pracovali s jejími barvami, k čemu nám jsou dobré ilustrace v knihách?

2.3.3 Realizace lekce a její reflexe

Žáci, se kterými jsem tuto hodinu realizovala jsou velmi zkušené a zdatné čtenářky. Knihy vybírají s velkým rozmyslem a sáhnou po náročnějších titulech i s větším rozsahem stran. Při počáteční diskusi nad tématem ilustrace, co to je a proč v knihách vůbec jsou, odpovídali velmi poučeně a hodně s ohledem na to, že oni moc často v knihách ilustrace již nemají a když jsou, tak se jimi moc nezabývají. Podobný přístup jsem od žáků pátého ročníku očekávala.

U: Co je to ilustrace?

Vojta: Je autor, který píše text a pak je ilustrátor, který tu knihu ilustruje, vlastně maluje tak, aby to odpovídalo ději.

U: A musí to být vždy dva lidé?

David: Ne, může to být jen jeden člověk, ale je toho na něj pak hodně.

U: Proč v knihách ilustrace jsou?

Veru: Abychom si to uměli nějak představit.

U: A co přesně bychom si v knize chtěli umět představit?

Veru: Když autor o něčem píše, tak ten ilustrátor si to přečte a dohodne se s autorem, jak to má namalovat. A pak ale ilustrátor nemaluje všechno, abychom si i my mohli něco v knize představit.

Dan: Ale jsou přeci knihy, kde ilustrace nejsou a taky si to umím představit.

Oliver: Já moc ilustrace v knížkách nemusím. Když to není zfilmované, nebo jsem to neviděl, tak si rád představuju, jak jednotlivé postavy vypadají. A když pak vidím film, tak mě to někdy naštve, protože jsem si to představoval jinak. Do delších knih dávají ilustraci, aby to bylo zábavnější, ale tím mi kazí tu představivost.

Klaudie: Myslím, že když máte papír celý popsaný a čtete a čtete, tak jste unavení. Právě ty obrázky tam můžou být proto, aby tě to víc zaujalo, aby ses do toho víc vcítila.

Žáci se v diskusi opravdu hodně drželi toho, že oni už ty ilustrace nepotřebují, kazí jim to čtenářský zážitek z knihy. Na konci nastala ještě krátká, ale zajímavá diskuze o tom, zda mladší děti mají menší představivost, nebo větší představivost než starší děti. Žáci spíš

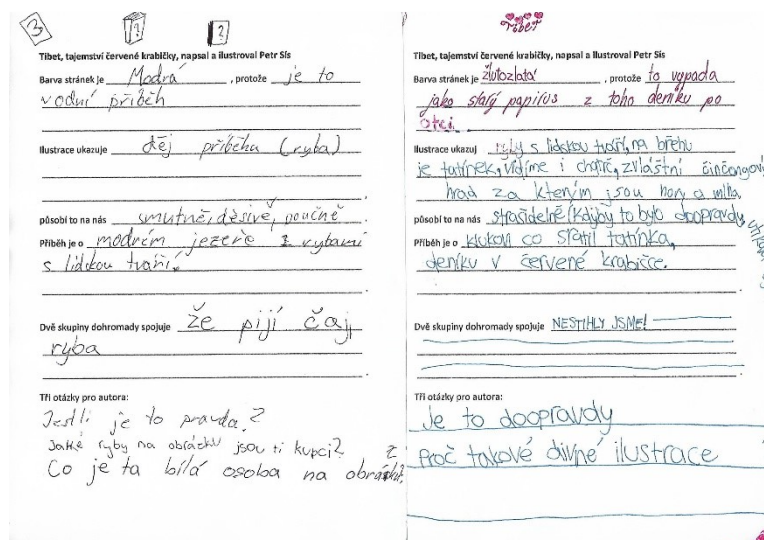
zaměnili představivost se zkušeností jak životní, tak čtenářskou, které hrají v množství ilustrací v knihách velkou roli.

První pozorovací část hodiny žáci vyplňovali archy, kde odpovídali na otázky ohledně barvy stránek a toho, jak na ně působí ilustrace. Obě skupiny správně odhadli autorův záměr deníkové části a bílé části, části příběhové. Ilustrace žáky zaujaly, působily na ně tajemně, zvláště až strašidelně.

Druhou část, otázky pro autora žáci spíše nestihli. Proto měli za úkol napsat pouze otázky a odpovědi na otázky jsme společně vymýšleli v kruhu. Nejčastější otázka byla, zda je to pravdivé. Mysleli na to, zda celá kniha je založená na pravdě i zda jsou jednotlivé příběhy pravdivé. Společně došli k odpovědi, že příběh o cestě do Tibetu pravdivý je, i krabička s deníkem je pravdivá, ale příběh o rybách je spíš Tibetská legenda, která má zastrašit posluchače. Druhá otázka byla, kdo je ten bílý pán na ilustraci. Skupina ihned připojila odpověď, že je to tatínek, který byl v dlouho v Tibetu a tím pádem nebyl s rodinou. Tato skupina k odpovědi prolistovala celou knihu, aby na odpověď přišla. Další otázka na autora byla, proč jsou ilustrace takové divné, zvláštní, proč autora baví kreslit ryby. Žáci odpověděli, že Tibet byl pro cestovatele jiný, v podstatě divný, proto tak vypadají i ty ilustrace.

Žáci s touto technikou otázek na autora ještě nepracovali, proto si myslím, že společné slovní odpovědi na otázky byly nakonec vhodnější než písemné. Při diskuzi toho žáci víc vymyslí, mám i zkušenost, že se jim nechce moc psát. Kniha čtenáře velmi zaujala, nejen tématem, ale i nezvyklým formátem a zpracováním.

Tibet, tajemství červené krabičky, napsal a ilustroval Petr Šis	Tibet, tajemství červené krabičky, napsal a ilustroval Petr Šis
Barva stránek je <u>BIELÁ (BÍLÁ)</u> , protože <u>je to stará kniha. Kniha se červená skřínkou.</u>	Barva stránek je <u>nažloutlá</u> , protože <u>je to podle staršího deníku</u>
Ilustrace ukazuje <u>různé obrázky (zvláštní, strašidelný vzhled)</u>	Ilustrace ukazuje <u>Ryby s lidským obličejem</u>
působí to na nás <u>zvláštně</u>	působí to na nás <u>Podivně a srandašně</u>
Příběh je o <u>zabíjení a zabití</u>	Příběh je o <u>Tatovi Petra Šise a jeho příbězích</u>
Dvě skupiny dohromady spojuje _____	Dvě skupiny dohromady spojuje _____
Tři otázky pro autora:	Tři otázky pro autora: <u>Proč ho baví kreslit ty ryby? Protože jsou zajímavé</u>



2.3.4 Závěr z odučené lekce

Jak jsem předpokládala, čtenáři v páté třídě o ilustrace v knihách nemají zájem. Proto by bylo zajímavé, vkládat do hodin literární výchovy takové knihy, které mají mnoho ilustrací, a přesto jsou pro starší děti i dospělé. Tím pádem ilustrace popisovali velmi okrajově, nevěnovali jim dostatečnou pozornost. Nikdo si nevšimnul, že ilustrace v deníkové části jsou spíše malůvkami z deníku, konkrétně popisovali, co je v knize namalováno. Pro tyto čtenáře by bylo vhodné vybrat knihu tvořenou pouze ilustracemi, například ty, které doporučuji pro práci s žáky pátých tříd v závěru praktické části.

Pokud budu s žáky systematicky a soustavně pracovat s kvalitně ilustrovanými knihami po celou dobu vzdělávání se na prvním stupni základní školy, je možné, že i v páté třídě budou v knihovnách objevovat zajímavě ilustrované tituly i pro jejich věkovou kategorii. Na druhou stranu chápu, že tito žáci jsou již rychlejšími čtenáři a vyhledávají knihy s větším počtem stránek. A to, že si děj knihy chtějí představit sami bez pomoci ilustrace, chápu jako čtenářskou vyzrálост. Nemusíme být tedy zklamaní, že se již žáci o ilustrované knihy nezajímají, ale myslím, že je vhodné jim v rámci literární výchovy dobré ilustrované knihy ukázat.

2.4 Knihy, kde ilustrace na čtenáře promlouvá

Knihy, u kterých ilustrace doplňuje text a zároveň text doplňuje ilustrace, je potřeba s rozmyslem hledat. Jak jsem již uváděla výše, knihy Petra Síse toto hledisko splňují. Ale co další autoři knih pro děti a mládež? V této kapitole chci čtenáři představit několik knih, které zařazuji mezi kvalitní literaturu pro děti jak z hlediska ilustrací, tak i z hlediska obsahu a nosné myšlenky. To, že jsou některé z těchto knih oceněné v českých knižních soutěžích, tento můj výběr jen potvrzuje. U každé knihy je uveden stručný obsah knihy a námět, jak využít ilustraci v hodinách literární výchovy při učení porozumění textu. Při nápadech využití knih v literární výchově jsem poučená tím, co je uvedeno v teoretické části diplomové práce.

Jaká kritéria jsem si stanovila pro výběr knih:

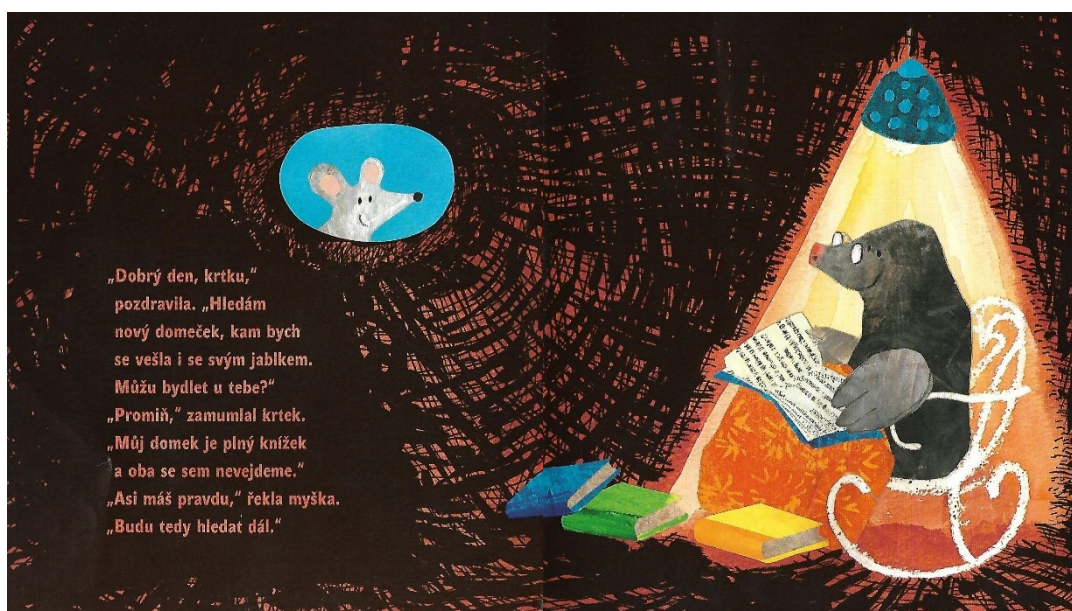
- ilustrace neobsahuje schematická zobrazení ani není tvořena jednoduchou počítačovou ilustrací, ilustrátor používá zajímavé výtvarné techniky založené na práci s barvou nebo je například kniha ilustrovaná pomocí koláže
- v knize je dán prostor pro vlastní výpověď ilustrace, ilustrace je buď na samostatné stránce, nebo je vhodně umístěna do textu, ilustrace sama o sobě vyvolává ve čtenáři otázky
- kniha je zpracována jako celek – předsádka knihy koresponduje s celkovým laděním ilustrace, autoři se zamýšleli nad usazením textu do ilustrací, nad barevností textu, jeho velikostí

2.4.1 Knihy pro 1. třídu základní školy

Knihy, se kterými pracujeme v první třídě základní školy bývají velmi různorodé. Některé děti umějí číst velmi brzy a pro jiné je to cesta na delší dobu. Co je ale pro všechny děti stejné, je obliba humoru a ilustrací. Obě knihy, které zde představuji nesou menší množství textu, zato obsahují celostránkové ilustrace. Právě ilustrace dětem mohou pomoci se čtením, mohou být zdrojem povídání si nad knihou s rodiči nebo s kamarády, a mohou příběh více rozvinout, aniž by žák musel číst dlouhé texty. Také, jak uvedly některé děti v diskuzi nad významem ilustrací, mohou nést obrázky v knize funkci odpočinkovou. Zvláště u žáků první třídy je doba soustředěnosti krátká, proto myslím, že dívání se a povídání si o obrázku dítě nevnímá jako čtení, pro které některé děti musí vynaložit značné úsilí. Dalším společným prvkem obou knih je humor a vtipná pointa.

Petr Horáček – Nový domek pro myšku

Kniha je charakterizována celostránkovými ilustracemi, menším množstvím textu, právě tak akorát pro začínající čtenáře. Žáci nebudou mít obtíže s přečtením textu a mohou si víc všimnat ilustrací a mohou lépe pochopit vtip příběhu. S knihou a jejími ilustracemi lze vytvořit hodinu literární výchovy sledující autorský záměr – je rozdíl mezi ilustracemi, které se odehrávají uvnitř nory a které venku, cyklicky se tato prostředí opakují, žáci by mohli sledovat, jak autor pracuje s celkovou úpravou knihy, například s barvou písma, s velikostí písma. Další skutečnost, kterou si žáci na ilustracích mohou všimnout, že když na jedné straně myška nakukuje do díry a na druhé straně je ilustrace, co se děje uvnitř, obrázek myšky v díře je stejný, jako na předchozí stránce.



Aneta Františka Holasová – Pohádka o Ipsíkovi

Autorská kniha Anety Františky Holasové povídá o malém lýkožroutovi Ipsíkovi, kterému shoří jeho domeček, vysoký smrk, a vydá se hledat jiný. Cestou se usadí na chvíli ve škole a potají se s dětmi učí číst a psát. Je jediný lýkožrout, který toto dovedl. Když dorazí do lýkožroutí kolonie, založí si tam školu a učí psát ostatní lýkožrouty. Kniha je kreslená celá hnědým pastelem, navozuje dřevěnou atmosféru. Ilustrace jsou jedním z nositelů příběhu, kniha je pro mladší čtenáře, a tak neobsahuje příliš mnoho textu. Čtenář čte ilustraci, může předvídat, co se bude dít a text mu může sloužit jako ujištění, opora. To lze vidět v této ukázce ilustrací, kdy není přesně napsáno, kam Ipsík zamířil, ale z ilustrace to čtenáři patrně určitě je. A protože samotnému textu ilustrace předchází, čtenář si může obrázek o následujícím ději udělat ještě před tím, než čte samotný text.



2.4.2 Knihy pro 3. třídu základní školy

Čtenáři ve třetí třídě základní školy jsou již vyspělejší. Vyhledávají texty s hrdiny, kteří jsou jim podobní, myslím, že se s nimi rádi ztotožňují. Dokáží se soustředit na větší množství textu najednou. V první knize, kterou jsem vybrala, je hrdina, se kterým se čtenáři mohou ztotožnit. Druhá kniha může čtenáře zaujmout strašidelnými příběhy. Obě knihy nesou výrazně více textu a v obou knihách je ilustrace výrazným prvkem. Z odučené hodiny pro 3. třídu mi vyplynulo, že je třeba žáky učit dívat se do knih a dívat se přímo do ilustrací, aby jim neunikly zajímavé informace. Myslím, že žáci v této věkové skupině si užívají svou schopnost soustředit se na delší texty, ale právě další sdělení autora, nebo humor v ilustracích jim může uniknout.

Jana Šrámková, ilustrátor Filip Pošivač – Kuba Tuba Tatubahn

Kniha, která popisuje, jaké to je, žít s tubou. Chlapec má velký talent hry na tubu, až s ním tuba skoro i srostla. Pro Kubu je to sice zátěž, odlišuje se od ostatních, ale když tubu ztratí, uvědomí si, že je mu bez ní smutno a je sám ztracen.

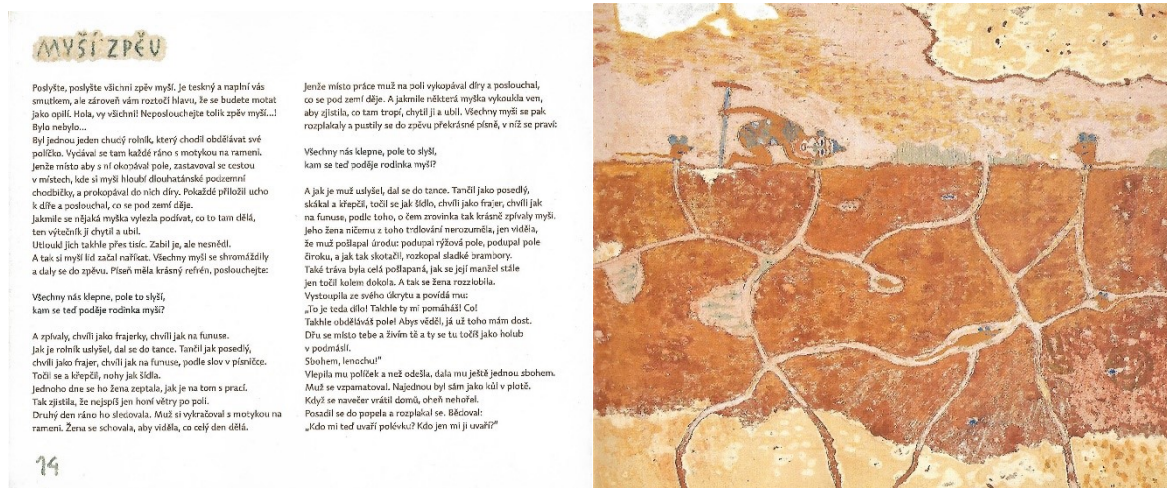
Po stránce výtvarné je kniha zajímavá i díky použitým výtvarným technikám – můžeme zde najít koláže ze starých fotografií nebo tapet, stylizované dětské kresby či komiksové bubliny. Kniha sama je většího formátu a text se v ní prolíná s ilustracemi. A právě velký formát knihy celý zaplněn obrázky, Sám vybízí čtenáře k tomu, aby všechny detaily pozorně sledoval.

Například tato část knihy. V textu se píše o tom, že se obyvatelé podzemního města převlékají za šedivý dav a tím vytvářejí zmatek v metru ve špičce. Ilustrace čtenářům odhaluje, jak asi takové převlékání vypadá a může v něm vyvolávat otázky, kam dav přesně míří, zda si někdy všiml takové situace, jako je zmatek v dopravních prostředcích.



Blasise Cendrars, ilustrátorka Alžběta Skálová – Malé černé pohádky pro nebojácné děti

Tento titul, jak napovídá sám název, přináší několik černých příběhů s obvykle nešťastnými nebo smutnými konci nebo i celým dějem. Celou knihu spojují ilustrace, které jsou laděné do ne moc příjemných a veselých barev a tím podtrhují celou ponurou náladu příběhů. Právě s tímto spojením, s obsahem knihy a barevností ilustrací, se může v hodinách literární výchovy pracovat. S žáky můžeme pracovat na předvídání jednotlivých příběhů i s ilustrací. Pokud se žáci podívají na tuto příkladovou ilustraci a učitel jim poskytne i název kapitoly, mohli by odhadovat, jakou příběh bude mít atmosféru, jaký konec, o čem příběh bude.



2.4.3 Knihy pro 5. třídu základní školy

Z diskuze s žáky z páté třídy základní školy mi vyplynulo to, že tito čtenáři se zaměřují na knihy bez ilustrací, nepotřebují je ve svých knihách a někdy jim ilustrace vadí při jejich vlastní představivosti. I přes tyto výroky zde představuji dvě knihy, se kterými se dá s žáky v 5. třídě v literární výchově pracovat. Můžeme zde zařadit i komiksy, ale to vnímám jako jinou kapitolu. Tyto dvě knihy jsou výrazně ilustrované. První knihy žáky může bavit tématem i dírou k samotné knize, druhá kniha žáky může zaujmout formou komiksu, ale bez textu, kde příběh knihy je velmi silný a ta síla je způsobená pouze ilustracemi. Dalšími vhodnými knhami mohou být knihy Petra Síse.

Petr Stančík, ilustrátorka Toy_Box – O díře z trychtýře

Příběh osamělé díry z trychtýře, která v šuplíku nemá žádné přátele. Vydá se sama bez trychtýře na cestu, aby našla planetu, kde žijí jen samé díry – její kamarádky. Kniha je velmi zajímavá tím, že je provrtaná skrz na skrz. Ilustrace jsou celostránkové, velmi výrazně barevné, a hlavně je všechny vtipně spojuje díra ve stránkách.

Se čtenáři z páté třídy bychom v této knize mohli sledovat, jakým pohledem se na danou stránku díváme. V první ukázce jsme pozorovatelé, kteří vidí trychtýř, v druhé ukázce jsme my sami trychtýřem a díváme na se kuchyni zezdola. Střídá se to? A proč? Poznáme to pouze z ilustrace, nebo nám k tomu může pomoci text?



Shaun Tan – Nový svět

Tato kniha je mezi ostatními tituly uvedenými výše výjimečná. Je to kniha, která je bez textu. Jedná se rozsáhlý příběh, který může být považován za komiksový. Popisuje příběh muže, který se rozhodne opustit svou rodinu a vydá se do nové země, do neznáma. I když je kniha bez textu, nese velkou spoustu toho, co si čtenář může odnést nebo přechít. To, jak rozumím jednotlivým obrázkům, záleží právě na mých zkušenostech. A to nejen na těch čtenářských, ale i životních zkušenostech.

V hodině literární výchovy bych ji nabídla starším žákům, jako ukázkou toho, že i příběh beze slov může slov nést spousty. Zaměřila bych se hlavně na to, jak každý chápe jednotlivé ilustrace různě a zabývala bych se tím, čím je to možné. Například u této ilustrace, mohou žáci přemýšlet, co ohrožuje lidi tolik, že chtějí utéct. Výpovědi se budou lišit, zda se žáci ve škole učili o válkách, nebo zda se rádi oddávají fantazii.



Závěr

Diplomová práce se zabývala vztahem ilustrací a textu v knihách pro děti a mládež. Obsahem teoretické části byl vývoj ilustrací v knihách pro děti a mládež, čtenářská a vizuální gramotnost a oblast porozumění textu. Obsahem praktické části diplomové práce pak výukové lekce hodin literární výchovy na prvním stupni základní školy a nabídka zajímavých titulů pro podobnou práci v hodinách literární výchovy.

Začátek teoretické části práce se týkal vývoje české ilustrace pro děti a mládež. Cílem této části bylo co nejvíce zjistit o tom, jak se ilustrace v průběhu času měnila, jaké faktory změny ovlivňovaly a jací ilustrátoři byli ve své době nadčasoví, a i v současné době jejich knihy zařazujeme mezi kvalitní literaturu pro děti. Zmapovala jsem vývoj ilustrace od první graficky ucelené knihy Broučci ilustrované Vojtěchem Preissigem, zabývala jsem se humoristickou tvorbou Čapka či Lady, snovou ilustrací Jiřího Trnky, objevila jsem úskalí tvorby knih po druhé světové válce, a nakonec jsem se dotkla i ilustrace současné. Pečlivým zkoumáním knih současných jsem objevila úskalí, které číhá na pedagogy, rodiče i samotné dětské čtenáře – současná knižní nabídka je velmi rozsáhlá a pokud se o ni někdo pravidelně a systematicky nezajímá, může minout zajímavé a podnětné tituly.

Druhá kapitola teoretické části se věnuje dvěma důležitým a na první pohled odlišným gramotnostem – čtenářské a vizuální gramotnosti. V úvodu práce jsem si dala za cíl propojit tyto dvě gramotnosti a polí literatury pro děti a mládež. Žádná odborná literatura tyto dvě gramotnosti k sobě nepřirazuje. Pokud ale pracujeme s knihami od první třídy, je nám ze začátku potřebná více vizuální gramotnost před čtenářskou. Knihy pro začínající čtenáře obsahují více ilustrací než textu, a na ilustrace je potřeba správně se dívat. Učitel by měl žáky vést k tomu, jak na ilustraci nahlížet a jak se ptát, aby ji správně pochopil. Čtenářská gramotnost je v ohledu učitelovy práce jasně daná – obvykle je zakotvená přímo v kurikulárních dokumentech a školy se na její cílený rozvoj zaměřují. V této kapitole jsem zajímavým způsobem rozšířila všeobecně známé roviny čtenářské gramotnosti o konkrétní využití s ilustracemi, tedy kombinaci čtenářské a vizuální gramotnosti.

Třetí díl teoretické části se zabývá dovednostmi porozumění textu. V této kapitole jsem našla možnosti práce, které jsou v současné době pro učitele literární výchovy v této oblasti k dispozici. Učitel, kterého zajímají současné trendy a vývoj v oboru, se mohl seznámit s myšlenkami map učebního pokroku. Tyto mapy učebního pokroku popisují, konkrétně se

zabývám čtenářským vývojovým kontinuem, které sestavují pedagogové v projektu Pomáháme školám k úspěchu. V příloze pak ukazují, jak s mapou učebního pokroku pracují ve ScioŠkolách. Další možnost práce v hodinách literatury v oblasti porozumění textu jsou čtenářské strategie. Náplň hodin literární výchovy nemusí být jen čtení textů v čítance, ale pedagog se může zaměřit na čtenářské dovednosti, které čtenáři umožňují lépe porozumět textu, tím pádem dokáží vytvořit i lepší vztah ke čtenému. Na konci této kapitoly uvádím svůj náhled na role ilustrace v literatuře pro děti a mládež.

Teoretická část mohla čtenáři nabídnout z první části znalosti o vývoji ilustrace pro děti, tipy na knihy, které jsou dodnes aktuální i tipy na současnou knižní produkci. Kapitola týkající se gramotností nabídla nový pohled na propojení literární a výtvarné výchovy skrz konkrétní prolnutí na poli rovin čtenářské gramotnosti. Díl zabývající se porozuměním textu mohl ve čtenáři vzbudit zájem o mapy učebního pokroku, o čtenářské strategie, které se dají u žáků budovat skrz ilustrace a čtenář si mohl zkonfrontovat své myšlenky o roli ilustrace s myšlenkami autora této práce.

Díky studiu odborné literatury k vypracování teoretické části jsem odhalila, jak složitý je vývoj v oblasti ilustrace v knihách pro děti a mládež. Ujasnila jsem si, jaké knihy jsou i v současné době nadčasové a pro žáky mohou být přínosné a zajímavé. Poopravila jsem svou dosavadní domněnku, že po roce 1948 nevycházely zajímavé knižní tituly. Poznala jsem, že i v socialistickém Československu bylo místo na kvalitní literaturu pro děti a mládež. Práce na teoretické části mi přinesla hlavně seznámení se s mapami učebního pokroku, které velmi upoutaly mou pozornost a ráda bych se jim více věnovala i ve své učitelské praxi. Přinášejí velké možnosti pro individualizaci ve výuce, ale vnímám je i jako možnost pro žáky orientovat se ve svém učebním posunu. Dále jsem si ujasnila některé informace ohledně čtenářské gramotnosti, do svého pedagogického rozhledu jsem zařadila i některé nové čtenářské strategie

Praktická část diplomové práce se zabývala konkrétním využitím ilustrací a textu v hodinách literatury na prvním stupni základní školy. Hlavním obsahem této části jsou tři různé hodiny literární výchovy – pro 1. ročník ZŠ, 3. ročník ZŠ a 5. ročník ZŠ. Tyto hodiny jsou naplánované, odučené, jsou opatřeny reflexí a ukázkou konkrétních dětských prací. Mým cílem pro praktickou část bylo pomocí informací z teoretické části sestavit funkční hodiny literární výchovy. Tento cíl byl splněn, když jsem jako východisko pro sestavení lekcí použila jednu ze sledovaných oblastí čtenářského vývojového kontinua, dále jednu ze

čtenářských strategií a jednu rovinu z oblasti čtenářské gramotnosti. Z praktické části nevyplývá konkrétní role ilustrace na porozumění textu, ale z jednotlivých hodin můžu vždy usuzovat, jak se čtenáři na danou ilustraci dívají.

V úvodu práce píši, že mě zajímá, jak žáci napříč ročníky vnímají ilustrace v knihách a jak si jich všímají. Z diskuze s žáky v jednotlivých ročnících mi vyplynulo, že žáci v první třídě vnímají ilustraci jako významného nositele informací. Myslím, že je to z toho důvodu, že umějí číst jen chvíli, a ještě si pamatují na dobu, kdy pro veškeré informace nahlíželi do obrázků. Nyní sice čtou krátké úseky textu, ale ilustrace neodsouvají na druhou kolej, obrázky stále berou jako důležitou část knihy. Z hodiny se třetí třídou si troufám říci, že na období obrázkových knih žáci již zapomněli a ilustrace vnímají jako zpestření knihy, jako oddychovou část, kdy se žák nemusí namáhat četbou a jen se dívá a relaxuje. Těmto žákům by se měly ukázat strategie, které jsou spojovány s nahlížením pro informace do ilustrace. Může se stát, že čtenáři unikne mnoho informací, pokud ilustraci zaznamená jen okrajově. Žáci páté třídy již knihy s ilustracemi výrazně nevyhledávají, ilustrace některým kazí dojem z knihy nebo kazí jejich vlastní představy. To je z hlediska vývoje správné, tito čtenáři se stávají, řekla bych, zralými a vyhledávají knihy se zajímavým obsahem a myšlenkou. Ale ani tito žáci by neměli zanevřít na ilustrované knihy, protože zajímavě ilustrované knihy by jim mohly rozšiřovat obzory a trénovat je ve vizuální gramotnosti.

U všech třech hodin jsem si ověřila, že žáky práce s ilustracemi zajímá a baví. Doufám, že jsem, hlavně těm straším čtenářům, ukázala možnosti sledování ilustrací ve smyslu hledání dalších informací nebo v oblasti předvídání děje či vnímání celkové atmosféry knihy. Do své učitelské profese si odnáším převážně informace o tom, že se děti na prvním stupni o ilustraci zajímají, vnímají ji jako důležitou a podstatnou část knihy. Byla by proto škoda práci s ilustrací v hodinách literární výchovy vynechat. Vyzkoušela jsem si, že i na ilustracích jdou vystavět zajímavé hodiny literatury pro děti jak první třídy, tak i páté třídy. Doted' jsem literární výchovu vnímala jako prostředek pro seznámení dětí s texty a s možnostmi práce s textem. Nyní vidím, že dětem na prvním stupni by se měla ukazovat kniha celá, měly by zkoumat, jak ilustrace doprovází text a text doprovází ilustraci. Protože děti samy pak nečtou holé texty, ale celé knihy, které jsou určitým způsobem zpracované. Pokud tedy žákům budeme ukazovat kvalitně zpracované knihy, mohou se pak samy v knihovnách a knihkupectvích na kvalitní knihy zaměřovat.

Druhý díl praktické části diplomové práce jsem věnovala nabídce knih pro děti a mládež, se kterými se dá pracovat podobným způsobem, jako ukazuji v odučených hodinách.

Stanovila jsem si kritéria, podle kterých jsem konkrétní knihy vybírala. To, že jsem si dokázala stanovit kritéria, bylo výsledkem zkoumání vývoje a současnosti na poli ilustrací i zkoumání v oblasti gramotností a porozumění. Jednotlivé tituly krátce představuji a přidávám k nim nápad a námět pro práci v hodinách literární výchovy. Tyto knihy jsem rozlišila do kategorií knih pro první, třetí a pátou třídu základní školy.

Praktická část diplomové práce ukazuje, jakým způsobem se dá pracovat s ilustracemi v hodinách literární výchovy. Čtenáři této práce může přinést nápad do hodin literární výchovy z mých odučených lekcí i z další nabídky zajímavých knih. Dále může čtenáři doporučit knihy do školní knihovny nebo do doporučeného seznamu četby pro žáky.

Diplomová práce mi přinesla nový pohled na spojení čtenářské a vizuální gramotnosti. Ujasnila jsem si, že problematika ilustrace v literatuře pro děti a mládež je velmi různorodá. Hledání zajímavých a kvalitních knih mi přineslo objevení skutečnosti, že v současné nabídce knih pro děti a mládež je špatná orientace. Tomu, kdo se o danou problematiku blíže nezajímá, může hrozit riziko špatného výběru, například jen na základě reklamy. Děti bychom měli učit správnému výběru knih, protože brakové a kýčové literatury je v současné knižní produkci spousta. Jak jsem již výše psala, diplomová práce mi potvrdila v tom, že práci s ilustracemi do hodin literární výchovy by učitelé měli zařazovat. Tři odučené hodiny nejsou velkým vzorkem, ale pro mou osobu to byla velká a přínosná zkušenost.

BIBLIOGRAFIE

Odborná literatura

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BROŽOVÁ, Věra. *Karafiátovi Broučci v české kultuře*. Praha: ARSCI, 2011. ISBN 978-80-7420-018-2.

Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

HÁBOVÁ, Kristina. *Ilustrace pro děti: nová vlna šedesátých let-inspirace pro současnost?*. Praha, 2009. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce Doc. ak. mal. Ivan Špírk.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas*. Kritické listy. 2003, (6).

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je čtenářské vývojové kontinuum v pojetí projektu Pomáháme školám k úspěchu*. In: Kritická gramotnost: o praxi, textech a kontextech. Pomáháme školám k úspěchu, 2015, 1(1), 9-11.

KRYKORKOVÁ, H.; CHVÁL, M. *Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání*. Pedagogika, 2001, roč. LI, č. 2, s. 185–196.

LADA, Josef. *Kronika mého života*. Vyd. 7. V Praze: Knižní klub, 2007. ISBN 978-80-242-1856-4.

REISSNER, Martin. *Ilustrace: pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy = Illustration : insights into illustrations to accompany Czech children's books*. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7028-439-1.

SCHICKEDANZ, Judith A. a Molly F. COLLINS. *For young children, pictures in storybooks are rarely worth a thousand words*. The Reading Teacher. 2012, 65(8).

SPLITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7294-872-7.

STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1984. ISBN: 13-782-84.

STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Současná ilustrace dětské knihy*. Praha: Odeon, 1979. ISBN: 01-525-79

STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Příběh české ilustrované dětské knihy 1900-2000*. Písek: Sladovna Písek, 2010. ISBN 978-80-254-8249-0.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Jak modelovat čtenářské strategie*. Kritické listy. 2009, (36)

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Jak dnes rozumíme ustáleným prvkům v textu*. In: Kritická gramotnost: o praxi, textech a kontextech. Pomáháme školám k úspěchu, 2015, 1(1), 25 - 28.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7

TOMAN, Jaroslav. *Současná česká literatura pro děti a mládež: (tvorba devadesátých let 20. století)*. Brno: CERM, 2000. ITEM. ISBN 80-720-4170-3.

TUČKOVÁ, Kateřina. *K výtvarné podobě současné české knihy pro děti a mládež*. In: KOPÁČ, Radim. *Česká literatura pro děti a mládež (2000-2011)*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky, 2012, 30 - 38. ISBN 978-80-87546-03-1.

Internetové zdroje

BÁRTOVÁ, Barbora. *Z recenzí*. In: CzechLit [online]. České literární centru, 2014 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <http://www.czechlit.cz/cz/autor/petr-sis-cz/>

Cena Hanse Christiana Andersena – čeští autoři. In: IBBY Czech republic [online]. IBBY CZECH SECTION, 2010 [cit. 2017-03-17]. Dostupné z: <http://www.ibby.cz/index.php/ceny-a-ocenni-ibby/28-cena-hanse-christiana-andersena-eti-autoi>

Ilustrátor Petr Sís nejen o ilustrování Stromu života. In: Čítárny [online]. 2015 [cit. 2017-03-27]. Dostupné z: <http://www.citarny.cz/index.php/knihy-lide/autori-a-knihy/ilustratori-a-detske-knihy/5093-peter-sis-rozhovor-strom-zivota>

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. *Australské vývojové kontinuum pro oblast čtení – 1. díl – Úvod* [online]. 2010 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zahranici/australske-kontinuum-cteni-1>

Meander. Meander [online]. Praha [cit. 2017-03-01]. Dostupné z: <http://www.meander.cz/meander>

Metodická podpora škol. Česká školní inspekce [online]. 2016 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Metodicka-podpora-skol>

PIRLS. Česká školní inspekce [online]. 2016 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

Rozvoj čtenářské gramotnosti. Česká školní inspekce [online]. 2016 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Rozvoj-ctenarske-gramotnosti>

SKÁLOVÁ, Alžběta. *Pampe a Šinka.* In: Alžběta Skálová [online]. 2011 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.alzbetaskalova.com/pampe-sinka>

Statut zlaté stuhy. IBBY Czech Republic [online]. 2014 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.ibby.cz/index.php/zlata-stuha/statut-zlate-stuhly-2>

Strategie zvaná scaffolding. CLIL [online]. [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/11-planovani-a-struktura-clil-hodin/12-6-strategie-zvana-scaffolding.html>

TIMSS [online]. Praha: česká školní inspekce, 2016 [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS>

UHRINOVÁ, Mária. *Petr Nikl: Hravost jako přístup k životu.* In: Meander [online]. 2012 [cit. 2017-03-24]. Dostupné z: <http://www.meander.cz/authorswork/petr-nikl-hravost-jako-pristup-k-zivotu>

WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářské strategie – 3. díl – Jak učit strategie (obecný popis jednotlivých fází)* [online]. 2010 [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-3>

WHITCROFT, Ladislava. *Čtenářské strategie – 17. díl – Vytváření představ* [online]. 2011 [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17>

Zlatý máj. Slovník české literatury pro roce 1945 [online]. ÚČL AV ČR, 2008 [cit. 2017-02-21]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=241>

Literatura pro děti a mládež

CENDRARS, Blaise. *Malé černé pohádky pro nebojácné děti*. Praha: Baobab, 2010. ISBN 978-80-87060-28-5.

ČECH, Pavel. *O čertovi*. Tišnov: Sursum, 2001, s. 24. ISBN 80-7323-010-0.

ČERNÁ, Olga. *Z domu a zahrady*. Praha: Baobab, 2011. ISBN 978-80-87060-50-6.

HOLANOVÁ, Aneta Františka. *Lumír včelaří, aneb, Medový slabikář*. V Praze: Raketa v produkci nakl. Labyrint, 2013. ISBN 978-80-86803-25-8.

HOLASOVÁ, Aneta Františka. *Pohádka o Ipsíkovi, aneb, Jak se lýkožrouti naučili psát*. Praha: Běžíliška, 2016. ISBN 978-80-906112-9-0.

HORÁČEK, Petr. *Nový domek pro myšku*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0139-7.

KADLECOVÁ, Zuzana. *Veselé říkanky o zvířátkách*. Praha: Fragment, 2014. Básničky, říkadla a písničky. ISBN 978-80-253-1981-9.

KARAFIÁT, Jan. *Broučci*. 2. Praha: Nakladatelství pro děti a mládež, 1970, s. 21. ISBN 13-148-70.

MRÁZKOVÁ, Daisy. *Můj medvěd Flóra*. Praha: Baobab, 2007. ISBN 9788090327610.

NIKL, Petr. *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander, 2006. Modrý slon (Meander). ISBN 80-86283-49-6.

ŘEZÁČ, Václav a Josef ČAPEK. *Kluci, hurá za ním!*. V Praze: Státní nakladatelství dětské knihy, 1958.

ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Noemova archa: [příběh o potopě světa]*. Praha: Baobab, 2010. ISBN 978-80-87060-37-7.

ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Vánoční knížka*. Vyd. 2. V Praze: Baobab, 2011. ISBN 978-80-87060-49-0.

SÍS, Petr. *Tibet - Tajemství červené krabičky*. Praha: Labyrint, 2010.

SKÁLOVÁ, Alžběta. *Pampe a Šinka*. Řevnice: Arbor vitae, 2010. ISBN 978-80-87164-46-4.

SLÁDEK, Josef Václav. *Děťátko*. Brno: Barrister, 2010. ISBN 978-80-87029-96-1.

STANČÍK, Petr. *O díře z trychtýře*. Praha: Argo, 2016. ISBN 978-80-257-2006-6.

ŠRÁMKOVÁ, Jana. *Kuba Tuba Tatubahn*. Praha: Běžiliška, 2015. ISBN 978-80-906112-4-5.

TAN, Shaun. *Nový svět*. V Praze: Labyrint, 2012. ISBN 978-80-86803-21-0.

TRNKA, Jiří. *Zahrada*. Praha: Studio trnka, 2008, s. 36. Jiří Trnka. ISBN 978-80-87209-15-8.

Seznam reprodukcí

Strana 10

Jan Amos Komenský – Orbis Pictus.

STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Příběh české ilustrované dětské knihy 1900-2000*. Písek: Sladovna Písek, 2010. ISBN 978-80-254-8249-0.

Strana 12

Vojtěch Preissig – ilustrace z knihy Jana Karafiáta Broučci.

STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Příběh české ilustrované dětské knihy 1900-2000*. Písek: Sladovna Písek, 2010. ISBN 978-80-254-8249-0.

Vojtěch Preissig – ilustrace z knihy Jana Karafiáta Broučci.

KARAFIÁT, Jan. *Broučci*. Praha: Nakladatelství pro děti a mládež, 1970, s. 21. ISBN 13-148-70.

Vojtěch Preissig – ilustrace na text lidového říkadla Byl jednou jeden domeček.

STEHLÍKOVÁ, Blanka. *Příběh české ilustrované dětské knihy 1900-2000*. Písek: Sladovna Písek, 2010. ISBN 978-80-254-8249-0.

Strana 14

Josef Čapek – ilustrace z knihy Václava Řezáče Kluci, hurá za ním!

ŘEZÁČ, Václav a Josef ČAPEK. *Kluci, hurá za ním!*. V Praze: Státní nakladatelství dětské knihy, 1958.

Strana 15

Jiří Trnka – ilustrace z knihy Zahrada.

TRNKA, Jiří. *Zahrada*. Praha: Studio trnka, 2008, s. 36. Jiří Trnka. ISBN 978-80-87209-15-8.

Jiří Trnka – ilustrace z knihy Zahrada.

TRNKA, Jiří. *Zahrada*. Praha: Studio trnka, 2008, s. 68. Jiří Trnka. ISBN 978-80-87209-15-8.

Strana 17

Daisy Mrázková – ilustrace z knihy Můj medvěd Flóra.

MRÁZKOVÁ, Daisy. *Můj medvěd Flóra*. Praha: Baobab, 2007. ISBN 9788090327610.

Strana 19

Antonín Šplíchal – ilustrace z knihy Zuzany Kadlecové Veselé říkanky o zvířátkách
KADLECOVÁ, Zuzana. *Veselé říkanky o zvířátkách*. Praha: Fragment, 2014. Básničky, říkadla a písničky. ISBN 978-80-253-1981-9.

Vlasta Švejdová – ilustrace z knihy Děťátko s texty Josefa Václava Sládka
SLÁDEK, Josef Václav. *Děťátko*. Brno: Barrister, 2010. ISBN 978-80-87029-96-1.

Strana 22

Petr Nikl – ilustrace z knihy Lingvistické pohádky.

NIKL, Petr. *Lingvistické pohádky*. Praha: Meander, 2006. Modrý slon (Meander). ISBN 80-86283-49-6.

Strana 23

Tereza Říčanová – ilustrace z knihy Noemova archa.

ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Noemova archa: [příběh o potopě světa]*. Praha: Baobab, 2010. ISBN 978-80-87060-37-7.

Tereza Říčanová – ilustrace z knihy Vánoční knížka.

ŘÍČANOVÁ, Tereza. *Vánoční knížka*. Vyd. 2. V Praze: Baobab, 2011. ISBN 978-80-87060-49-0.

Strana 29

Aneta Františka Holasová – ilustrace z knihy Lumír včelaři.

HOLASOVÁ, Aneta Františka. *Lumír včelaři, aneb, Medový slabikář*. V Praze: Raketa v produkci nakl. Labyrint, 2013. ISBN 978-80-86803-25-8.

Strana 30

Eva Volfová – ilustrace z knihy Olgy Černé Z domu a zahrady.

ČERNÁ, Olga. *Z domu a zahrady*. Praha: Baobab, 2011. ISBN 978-80-87060-50-6.

Strana 31

Josef Lada – ilustrace.

LADA, Josef. *Kronika mého života*. Vyd. 7. V Praze: Knižní klub, 2007, s. 319. ISBN 978-80-242-1856-4.

Pavel Čech – ilustrace z knihy O čertovi.

ČECH, Pavel. *O čertovi*. Tišnov: Sursum, 2001, s. 24. ISBN 80-7323-010-0.

Strana 42

Alžběta Skálová – ilustrace z knihy Pampe a Šinka

SKÁLOVÁ, Alžběta. *Pampe a Šinka*. Řevnice: Arbor vitae, 2010. ISBN 978-80-87164-46-4.

Strana 48

Petr Čech – ilustrace z knihy 3. dobrodružství pavouka Čendy

ČECH, Pavel. *3. dobrodružství pavouka Čendy: [vše ztraceno]*. Havlíčkův Brod: Petrkov, 2015. ISBN 978-80-87595-38-1.

Strana 58

Petr Horáček – ilustrace z knihy Nový domek pro myšku

HORÁČEK, Petr. *Nový domek pro myšku*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0139-7.

Strana 59

Aneta Františka Holasová – ilustrace z knihy Pohádka o Ipsíkovi

HOLASOVÁ, Aneta Františka. *Pohádka o Ipsíkovi, aneb, Jak se lýkožrouti naučili psát*. Praha: Běžíliška, 2016. ISBN 978-80-906112-9-0.

Strana 60

Filip Pošivač – ilustrace z knihy Jany Šrámkové Kuba Tuba Tatubahn

ŠRÁMKOVÁ, Jana. *Kuba Tuba Tatubahn*. Praha: Běžíliška, 2015. ISBN 978-80-906112-4-5.

Strana 61

Alžběta Skálová – ilustrace z knihy Blaise Cendrarse Malé černé pohádky pro nebojácné děti

CENDRARS, Blaise. *Malé černé pohádky pro nebojácné děti*. Praha: Baobab, 2010. ISBN 978-80-87060-28-5.

Strana 62

Toy_Box – ilustrace z knihy Petra Stančíka O díře z trychtýře

STANČÍK, Petr. *O díře z trychtýře*. Praha: Argo, 2016. ISBN 978-80-257-2006-6.

Strana 63

Shaun Tan – ilustrace z knihy Nový svět

TAN, Shaun. *Nový svět*. V Praze: Labyrint, 2012. ISBN 978-80-86803-21-0.